

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

## **ВІСНИК**

# **Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки**

*Випуск VII*

**«Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»**

Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(25 березня 2021 р.)

УМАНЬ  
2021

**ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР ТА ВІДПОВІДАЛЬНА ЗА ЗБІРНИК:**

*Малишевська І. А., д-р пед. наук, проф., кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, завідувач лабораторії інклюзивної педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Бондаренко Ю. А., д-р пед. наук, проф. кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, завідувач науково-дослідної лабораторії проблем інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;*

*Колупаєва А. А., д-р пед. наук проф., член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, головний науковий співробітник відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;*

*Кравченко О. О., д-р пед. наук проф., декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;*

*Осадченко І. І., д-р пед. наук проф., кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, професор кафедри психології, завідувач Польсько – української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;*

*Таранченко О. М., д-р пед. наук проф., головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;*

*Цимбал-Слатвінська С. В., д-р пед. наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;*

*Колишкін О. В., канд. пед. наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;*

*Черніченко Л. А., д-р філософії, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.*

**ТЕХНІЧНІ РЕДАКТОРИ:**

*Слатвінська Анна, канд. пед. наук, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;*

*Хрипун Дар'я, канд. пед. наук, голова ради молодих науковців факультету дошкільної та спеціальної освіти, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;*

*Гончарук Анастасія – лаборант науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.*

*Рекомендовано до друку вченою радою факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол № 9 від 17 березня 2021 року)*

**Вісник** Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 7 : Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2021 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [головред. Малишевська І. І.[та ін.]. – Умань: Візаві, 2021 р. – 219 с.

До збірника увійшли матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика». Основна тематика представлених доповідей відповідає напрямам роботи конференції: теоретичні основи спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасності; методичні аспекти інклюзивної та корекційної педагогіки; психолого-педагогічний супровід навчання, виховання та розвитку осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі; передовий психолого-педагогічний досвід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах реалізації Концепції «Нової української школи».

**УДК 376-056(06)**

## ЗМІСТ

<b>Колупаєва Алла.</b> Стратегічні напрями розбудови інклюзивної освіти в Україні: еволюційний поступ.....	7
<b>Бабій Інна.</b> Актуальність методу арт-терапії у роботі гувернера-дефектолога.....	13
<b>Бевзюк Марина.</b> Стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання .....	16
<b>Бегас Людмила.</b> Значення ігор з ляльками в розвитку особистості дошкільнят.....	19
<b>Бистранівська Ольга.</b> Співпраця учителя-логопеда з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.....	22
<b>Бондаренко Юлія.</b> Розвиток образного мовлення старших дошкільників з особливими освітніми потребами засобами музичної діяльності.....	25
<b>Бондаренко Катерина, Колісник Людмила.</b> Використання арт-терапевтичних технологій у логопедичній роботі з молодшими школярами з тяжким порушенням мовлення.....	29
<b>Булах Аліна, Кравчук Неля.</b> Теоретичні основи формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії.....	33
<b>Білан Валентина.</b> Прикладні аспекти психологічної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребам.....	36
<b>Воротинцева Олена.</b> Інклюзивна компетентність вчителя як вимога сучасності.....	39
<b>Гарбар Світлана.</b> Інноваційні методи виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.....	42
<b>Городнюк Марина, Хрипун Дар'я.</b> Особливості порушення мовленнєвого розвитку у дітей із затримкою психічного розвитку.....	46
<b>Голуб Надія, Голуб Володимир.</b> Особливості підготовки студентів до ефективної організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.....	49
<b>Гусєва Тетяна.</b> Формування трудових навичок у людей з інвалідністю з інтелектуальною недостатністю.....	52
<b>Давидюк Світлана, Бегас Людмила.</b> Налагодження процесу ритмування мовлення із заїкуватими дітьми в дошкільному та шкільному віці.....	57

<b>Дирда Віталій, Черніченко Людмила.</b> Використання дидактичних ігор в логопедичній роботі з дітьми, які мають порушення розумового розвитку.....	60
<b>Дікова-Фаворська Олена.</b> Т'юторство у форматі інклюзії.....	63
<b>Драник Аліна, Бегас Людмила.</b> Історичні аспекти естетично емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку при заїканні.....	66
<b>Дударєва Тетяна, Черніченко Людмила.</b> Особливості інноваційної діяльності логопедів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.....	69
<b>Журавко Тетяна, Іщенко Людмила.</b> Психолого-педагогічні умови ефективності соціально-педагогічної реабілітації дітей 5-7 років з відхиленнями в поведінці.....	72
<b>Кахаєва Катерина, Черніченко Людмила.</b> Особливості логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі освіти.....	75
<b>Кириченко Олександра, Черніченко Людмила.</b> Психолого-педагогічні основи художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.....	78
<b>Клапчук Юлія, Черніченко Людмила.</b> Особливості взаємодії дошкільнят які мають дитячий церебральний параліч із здоровими однолітками.....	82
<b>Коваль Альбіна, Бистранівська Ольга.</b> Особливості надання логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку.....	85
<b>Коваль-Бардаш Людмила.</b> Комп'ютерна грамота у дитячому садку: корекційно-розвитковий аспект.....	88
<b>Колишкін Олександр.</b> Адаптивна фізична культура як окрема галузь науково-практичної діяльності.....	93
<b>Колісник Людмила.</b> Особливості організації логопедичного заняття з дітьми з мовленнєвими порушеннями вдома.....	98
<b>Кравченко Оксана.</b> Фізичний супровід осіб з інвалідністю: вимоги професійного стандарту.....	102
<b>Куцоласька Альона.</b> Застосування та використання міжнародної статистичної класифікації хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я (МХК-10) у практиці фахівцями ІРЦ.....	105
<b>Мазуренко Людмила.</b> Навчання дітей з порушеннями слуху в умовах закладу спеціальної освіти, з досвіду Новомиргородської	

спеціальної школи Кіровоградської обласної ради.....	108
<b>Малишевська Ірина.</b> Теоретико-методологічні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні.....	110
<b>Матусова Марина, Хрипун Дар'я.</b> Особливості розвитку мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями зору.....	114
<b>Найдюк Ірина.</b> Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи.....	118
<b>Нарійчук Микола, Трофаїла Наталія.</b> Особливості розвитку емоційної сфери дітей-інвалідів.....	122
<b>Паладич Олександр.</b> Волонтерський рух як нова форма інклюзивного навчання в Україні.....	125
<b>Поворознюк Анна, Слатвінська Анна.</b> Навчання української мови учнів з тяжкими порушеннями мовленн.....	129
<b>Прокопенко Зоя.</b> Особливості нетрадиційних форм і методів корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку при моторній афазії.....	132
<b>П'ясецька Наталія, Шпильова Марина.</b> Теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що сприяють формуванню рухової активності.....	138
<b>Решетняк Володимир, Хрипун Дар'я.</b> Роль дорослих у формуванні комунікативних навичок у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	141
<b>Рибаконь Олександра, Колісник Людмила.</b> Сендплей як метод індивідуалізації та самоактуалізації дошкільника.....	144
<b>Руденко Яна, Хрипун Дар'я.</b> Використання корекційних методик у процесі подолання дизартрії у дітей із церебральним паралічем.....	147
<b>Савченко Юлія.</b> Інтеграційні процеси як передумови і тенденції розвитку інклюзивної освіти.....	150
<b>Сендик Вікторія.</b> Проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки дітей з метою визначення особливих освітніх потреб за допомогою новітніх методик за якими працюють практичні психологи ІРЦ.....	155
<b>Семенюк Тетяна, Трофаїла Наталія.</b> Теоретичні аспекти організації супроводу молодших школярів з інвалідністю.....	158
<b>Стовбун Любов.</b> Чинники соціалізації дітей з аутизмом у закладі дошкільної освіти.....	161

<b>Столбова Катерина, Слатвінська Анна.</b> Психолого-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.....	165
<b>Таранченко Оксана.</b> Алгоритмізація організації навчального процесу в інклюзивному класі.....	169
<b>Трофайла Наталія.</b> Професійна підготовка педагогів спеціальної та інклюзивної освіти.....	175
<b>Утьосов Ян, Утьосова Олена.</b> Методичні рекомендації для педагогів щодо формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на уроках та в позакласній роботі.....	178
<b>Федорак Юлія, Бистранівська Ольга.</b> Розвиток ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення.....	182
<b>Фурсова Лариса, Малишевська Ірина.</b> Гуманістичні засади професійної співпраці педагогічних фахівців в умовах інклюзивної освіти.....	185
<b>Фольварочний Ігор.</b> Розвиток педагогічної культури студентів-спортсменів засобами корекційної педагогіки.....	188
<b>Цимбал-Слатвінська Світлана.</b> Європейський досвід впровадження системи раннього втручання.....	191
<b>Черніченко Людмила.</b> Особливості організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання.....	194
<b>Чмора Юлія.</b> Розвиток художньо-творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку з особливими потребами засобами мистецтва.....	198
<b>Чупіна Катерина.</b> Навчання в університетах під час пандемії COVID-19: досвід ЄС .....	201
<b>Шелест Олена.</b> Особливості навчання дітей з ДЦП в умовах реалізації концепції НУШ.....	205
<b>Шерстяк Валерій, Малишевська Ірина.</b> Актуальність корекційно-розвиткової роботи у формуванні комунікативних навичок у дітей із затримкою психічного розвитку.....	209
<b>Якименко Наталія.</b> Ігрова діяльність як засіб розвитку дітей з особливими потребами.....	212
<b>Ясніцька Мирослава.</b> Аспекти діяльності вчителя ЛФК з клієнтом під час пандемії COVID-19.....	214
<b>Яцишина Тетяна, Слатвінська Анна.</b> Корекція заїкання у дітей дошкільного віку.....	217

*Колупаєва Алла,  
д. пед. н., професор, член-кореспондент НАПН України,  
заслужений діяч науки і техніки України, головний науковий  
співробітник відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної  
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України*

## **СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПОСТУП**

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю у 2009 році активізувала докорінні зміни в системі освіти, пов'язані з забезпеченням рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, що стало ключовим моментом початку розроблення нормативно-правової бази щодо запобігання освітньої дискримінації дітей з особливими потребами й дала поштовх для окреслення шляхів розбудови інклюзивної освіти в Україні. Так, було ухвалено перші державні нормативні документи стосовно інклюзивного навчання: Постанова КМ України. «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» (від 11.09.2009 р. за № 855), розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (від 03.12.2009 р. за № 1482-р.). До плану заходів було включено: розроблення наукового та навчального методичного забезпечення інклюзивного навчання; удосконалення кадрового забезпечення шляхом введення нових педагогічних посад та здійснення підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі; запровадження спеціальної підготовки консультантів психолого-медико-педагогічних консультацій з питань навчання та розвитку дітей з особливими потребами та системної організаційно-методичної роботи керівників навчальних закладів, громадськості, батьків і та ін. Ці та інші документи передбачали удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання; запровадження інноваційних технологій інклюзивної освіти, які на той час експериментально апробувались у закладах освіти.

Закон «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (від 06.07.2010 р. за № 2442-VI), ухвалений у 2010 році, нормативно затвердив нові термінологічні визначення « діти з особливими освітніми потребами», « інклюзивні класи», що уможливило функціонування експериментальних закладів з інклюзивною формою навчання на законних підставах. Прийняття закону дозволило вирішити окремі питання фінансування навчання дітей з особливими освітніми потребами, які перебували в інклюзивних та спеціальних класах загальноосвітніх закладів згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання розподілу обсягу міжбюджетних трансфертів» від 8 грудня 2010 року № 1149. Однак, відсутність дієвого механізму фінансової регуляції навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах стримувало процес розбудови інклюзивної освіти ще багато років потому (1).

Натомість експериментальна практика залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх закладів України активно поширювалась. Міжнародна співпраця науковців та педагогів-новаторів у процесі виконання україно-канадського проекту « Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» дозволила розпочати створення інклюзивних закладів, на основі використання найкращого світового досвіду, які в подальшому стали модельними центрами інклюзивного навчання в Україні.

У загальноосвітніх закладах почала застосовуватись практика педагогічного асистування, абсолютно нової форми педагогічної діяльності, необхідність якої було підтверджено у процесі науково-експериментальної діяльності, що відбувалась у пілотних закладах впродовж кількох років. Доведена успішність застосування педагогічного асистування сприяла внесенню у 2010 році посади асистента вчителя до Класифікатора професій (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 3273) було. У цьому ж році цю посаду було внесено до Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів ( наказ Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 р. за № 1205)., пізніше посаду асистента вчителя було введено до Переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників (Постанова Кабінету Міністрів України від 18 серпня 2012 року № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року № 963»).(13)



Незважаючи на наявні проблеми, результати науково-експериментальної діяльності впродовж цього періоду стали поштовхом для дієвих змін в освіті дітей з ООП і для подальших пошуків і перспектив впровадження на державному рівні інклюзії як узаконеної норми навчання дітей з особливими освітніми потребами.

На цьому етапі становлення інклюзивної освіти в Україні здійснювались перші кроки початкового втілення інклюзивної практики, розпочалась законотворча діяльність стосовно затвердження інклюзивних ініціатив, розпочалось розроблення науково- та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання з урахуванням особливостей національної освітньої системи. У цей період в українській освітній простір інклюзія увійшла як трансформаційно-реформуюча освітня тенденція

З ухваленням у 2017 році закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» розпочалась системна розбудова інклюзивної освіти, оскільки першочергово дітям з ООП було надане право здобувати освіту в усіх освітніх закладах, зокрема безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Також передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання; отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги; створення інклюзивних та спеціальних груп (класів) у загальноосвітніх навчальних закладах та забезпечення архітектурною доступністю; залучення додаткових фахівців (корекційних педагогів, психологів та ін.); розроблення відповідного програмно- та навчально-методичного забезпечення; запровадження новітніх технологій та методів навчання, а також використання ресурсів спеціальних закладів освіти тощо.

Зasadничі шляхи розбудови інклюзивної освіти в Україні окреслено у прийнятому у 2017 році Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII), за яким «передбачається створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями громадян України, ефективної системи забезпечення всебічного розвитку людини та сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та особистості» (пояснювальна записка до закону). Реалізація завдань щодо розбудови інклюзивної освіти в Україні, окреслених законодавчо, унормовується сучасними підзаконними актами, які регулюють організацію інклюзивного навчання у закладах освіти, його кадрове, програмно – та навчально-

методичне забезпечення, психолого-педагогічний супровід тощо. Серед них одним із найбільш значущих є «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», зміни до якого згідно вимог прийнятого закону, були внесені Постановою КМ України № 588 від 09.08.2017. Зокрема, згідно з цим нормативним документом забезпечується:

- безперешкодний доступ до будівель та приміщень закладів освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору;

- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

- облаштування кабінетів для проведення корекційно-розвиткових занять необхідним обладнанням, а також залучаються різнопрофільні фахівці. Окрім цього, керівникам загальноосвітніх навчальних закладів надано право створювати класи з інклюзивним навчанням ( на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку ІРЦ та за сприяння відповідного органу управління освіти) з відповідним матеріально-технічним, навчально-методичним та кадровим забезпеченням.

Механізм фінансового забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах за принципом «гроші за дитиною» затверджено Постановою КМУ «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» (від 14 лютого 2017 р. № 88.) Згідно з Бюджетним кодексом України Кабінет Міністрів України постановив затвердити «Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». Головним розпорядником субвенції є МОН України, а розпорядниками субвенції за місцевими бюджетами є структурні підрозділи з питань освіти і науки місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

Освітня субвенція спрямовується на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних та інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (крім шкіл-інтернатів, спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), санаторних шкіл (шкіл-інтернатів) та навчально-реабілітаційних

центрів), а саме дітям сліпим та із зниженим зором, глухим та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, з порушенням інтелектуального розвитку, із складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами аутистичного спектру).

За рахунок субвенції забезпечено оплату за проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку для учнів інклюзивних класів та робочим навчальним планом (індивідуальним навчальним планом учня) для учнів спеціальних класів; придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, які дають змогу дитині опанувати освітню програму і т. ін.

Дієвим кроком у впровадженні інклюзивного навчання є на сьогодні реформування діагностичних служб. Нині в Україні створюється нова служба системної підтримки та супроводу дітей з особливими потребами - Інклюзивно-ресурсні центри, функціонування яких унормовано Положенням про інклюзивно-ресурсний центр (Постанова Кабінетом Міністрів України від 12.07.2017 р. за № 545), де зазначається, що ці установи утворюються з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно-технічних закладах освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини.

Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) у своїй діяльності виконують важливі завдання не тільки з проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини за місцем навчання або проживання дитини з особливими потребами, а також з надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах, надання методичної допомоги педагогічним працівникам освітніх закладів тощо.

Важливим чинником в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є матеріально-технічне, дидактико-методичне та кадрове забезпечення. З метою вирішення цих питань затверджено нормативні документи, які передбачають придбання та використання сучасних психолого-педагогічних методик, програм, спеціального обладнання для оцінювання розвитку дітей з особливими потребами та проведення необхідних заходів для підвищення професійного рівня фахівців. Нині

розробляються нормативні акти, які визначатимуть рівень необхідної підтримки та її матеріально- фінансове забезпечення.

Стратегічні напрями розбудови інклюзивної освіти в Україні затверджені законодавчо, однак реалізація інклюзивної практики потребує відповідних повноважень, зусиль, фахової компетентності усіх залучених до процесу трансформації та модернізації освітньої галузі, значущою складовою якої є й освіта дітей з ООП.

#### **Список використаних джерел**

1. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»: постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011. Редакція від 16.08.2017, ст.8, ст.4, ст. 3-5.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017., ст.33, ст. 27,
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.
4. Класифікатор професій ДК 003:2010: Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 3273 від 28.07.2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://hrliga.com/docs/327\\_KP.htm](https://hrliga.com/docs/327_KP.htm).

#### **Інтернет-ресурс:**

1. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#n13>

*Бабій Інна,  
к. пед.н, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

## **АКТУАЛЬНІСТЬ МЕТОДУ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ГУВЕРНЕРА-ДЕФЕКТОЛОГА**

Педагогічна, корекційно-психологічна допомога гувернера-дефектолога завжди необхідна та корисна кожній дитині. Правильно підібрані засоби і методи роботи впливатимуть на ефективність роботи фахівця.

Для вдалої роботи з дитиною, її потрібно зацікавити. Зацікавлення дітей – складний процес, він не виникає на порожньому місці. Від так педагог постійно знаходиться у пошуку нових ідей для роботи з дитиною. Індивідуальна робота гувернера-дефектолога передбачає можливість застосування різних творчих ідей, що своєю яскравістю і ненав'язливістю можуть зацікавити дитину.

Арт-терапія може використовуватись гувернером як окрема форма лікування (наприклад при емоційних розладах, за призначенням лікаря) або стати доповненням до основної роботи. Вона є невід'ємним елементом роботи для дітей з особливими освітніми потребами, їх лікування. А також використовується як один із засобів розвитку малюка в цілому. Від так, арт терапія це універсальний метод, який гувернер-дефектолог може використовувати у роботі з різними категоріями дітей. При цьому розвиваючи їх, не нав'язуючи непосильних завдань.

Застосування арт-терапії як засобу певного самовираження сприймається легко, тому за порадою гувернера-дефектолога, батьки можуть займатися з дітьми вдома. При цьому важливо враховувати вік дітей, її потреби, можливості та вподобання. Для наймолодших можна запропонувати малювання пальчиковими фарбами, для старших дітей цікавою може бути аплікація та піскова терапія. Школярам можна запропонувати займатися літературною чи музичною терапією, рукоділлям.

Основна роль в арт-терапії відводиться педагогу, його взаєминам з дитиною в процесі навчання її творчості. За рахунок керуючої ролі, гувернер-дефектолог може спрямовувати дитину в потрібне русло, допомогти їй зрозуміти себе. Рефлексія в цьому випадку проходить

легко і невимушено. Таким чином гувернер допомагає дитині розслабитись і проаналізувати себе.

Для людини творчість – одна з можливостей проникнути в свій внутрішній світ і пізнати себе. Вона звертається до кращих аспектів нашої душі, до найсвітліших, багатших і щирих. Коли людина пише, малює, ліпить з глини або висловлює себе в інших видах мистецтва, це дозволяє їй розслабитися, розкритися і хоча б ненадовго опинитися в гармонії – гармонії з собою. Крім того, творчість є ефективним методом по лікуванню психіки, який сьогодні широко застосовується в практичній психології під назвою арт-терапія [2, с.2006].

В Україні арт-терапія знаходиться в стадії становлення. Найбільший розвиток отримали такі її форми як арт-терапія з допомогою образотворчого мистецтва, танцювально-рухова терапія і казкотерапія як форма бібліотерапії. Ці форми арт-терапії активно обговорюються в науковій літературі, презентуються на різних конференціях і тренінгах [1, с.35].

У 2003 році у Києві була створена Всеукраїнська громадська організація «Арт-терапевтична асоціація», яка успішно існує і до сьогодні, об'єднуючи арт-терапевтичні центри та їх працівників по всій Україні.

Отже, фахівці в області арт-терапії є частиною більш широкого професійного співтовариства креативних терапевтів, до яких відносяться музико-терапевти, поетичні терапевти і драма-терапевти. Кожна з професій має власні теоретичні підходи, навчання і практику.

Професійна діяльність арт-терапевтів тісно пов'язана із вирішенням проблем по виховання та ранньому втручання в розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Використання методів арт-терапії дозволяє гувернерам-дефектологам розвинути тісну співпрацю з вихованцем та сім'єю, вирішити проблеми комунікативної компетентності, вирішити проблеми в поведінці, підвищити самооцінку дітей в соціумі, впевненість у своїх силах, а також сформувати навички самостійного вирішення конфліктних ситуацій.

Як зазначає Л. С. Фірсова, арт-терапія веде до впевненості та допомагає розв'язати психологічні проблеми.[3, с. 161].

Сьогодні в арт-терапії існує безліч напрямків, оскільки кожен вид мистецтва можна використовувати в психотерапії та психологічній корекції. Виділяють такі види арт-терапії: анімаційна терапія, артсінтезтерапія, бібліотерапія, відеотерапія, драматерапія, ігротерапія, ізотерапія, лялькотерапія, маскотерапія, манадала-терапія,

музикотерапія, пісочна терапія, глинотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, кольоротерапія, фототерапія, етнотерапія.

Отже, методи арт-терапії найбільш часто використовують в реабілітації людей з особливостями розвитку і в роботі з дітьми, що мають будь-які проблеми (мовні, поведінкові, емоційні, сімейні, шкільні та ін.). Тут актуально з'єднання арт-терапії з корекційно-розвиваючим навчанням, оскільки воно направлено на виправлення будь-яких недоліків і дефектів дітей з одночасним розвитком, розкриттям його потенційних можливостей. Дитина з відхиленнями у розвитку, дитина-індіго, гіперактивні дитина мають труднощі в адекватному сприйнятті світу. Одним з найцікавішим і найдоступнішим для дітей є ізотерапія.

#### Список використаних джерел

1. Глуханюк Т. Допомога сім'ї, в якій росте дитина з порушенням інтелекту. Психолог. 2012. № 20. С. 33 – 36.
2. Діти з особливими потребами: поради батькам. / В. І. Бондар, В. І. Берзін, Л. В. Борщевська та ін. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – Київ : Науковий світ, 2004. – 232 с.
3. Фірсова Л. С. Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі / Л. С. Фірсова // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.]. Вип. 144 : Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 160–164.

*Бевзюк Марина,  
к. пед. н. викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені  
Павла Тичини*

## **СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Сучасні дослідження щодо інклюзивної освіти спрямовані на впровадження її основних засад передусім у країнах, що розвиваються. А. Masud, М. Jahirul констатують, що в окремих країнах триває дискримінація дітей з особливими потребами у поєднанні з високим рівнем відсіву учнів із соціально-економічно неблагополучних верств населення. У таких країнах реалізують політику реформ освітніх систем. Так, наприклад, у Бангладеш введено низку актів для підтримки реформи інклюзивної освіти в звичайних школах. Зазначено, що раніше було обмеження емпіричних досліджень у контексті початкової освіти, в яких основна увага приділялася інклюзивній освіті. Останнім часом низкою досліджень, проведених у Бангладеш, були виявлені деякі контекстуальні проблеми впровадження інклюзивної освіти. У статті повідомляється про три докторантури, у яких вивчали питання, пов'язані з реалізацією політики інклюзивного навчання в початкових школах у Бангладеш. Основну увагу дослідники приділили аналізу ключових результатів цих досліджень. Очікується, що контекстуальні дані отриманих результатів допоможуть програмам розвитку початкової освіти успішніше реалізувати політику інклюзивного навчання [1].

Дослідження також проводили в контексті початкової освіти в Бангладеш з метою вивчення умов, що впливають на ставлення вчителів до включення учнів з особливими освітніми потребами до звичайних класів. Результати показали, що інклюзивна освіта реалізується краще за умов урахування демографічних чинників та досвіду попереднього навчання учнів з особливими освітніми потребами. Таким чином, інклюзивна освіта – це всесвітня стратегія реформ, призначена для включення дітей з особливими освітніми потребами в звичайні школи. Проте головна умова – позитивне ставлення вчителів до інклюзивної освіти. Дані для дослідження були зібрані у 738 вчителів, які працюють у 293 державних початкових



школах у Бангладеш. Результати дослідження мають практичне значення для вчителів, політиків і міжнародних організацій, що працюють над впровадженням інклюзивної освіти (A. Masud, U. Sharma) [3].

Дослідження включення учнів з особливими освітніми потребами у звичайних школах Ботсвани (С. Мукхопадхайя, Х. Джонсон, О. Абосі [4]) показали, що переважно вчителі вважають за краще навчати у звичайних класах лише учнів із слабкою формою особливих потреб. Натомість, учнів із ускладненими формами особливих освітніх потреб доречніше навчати вдома або у спеціальних закладах. Серед перешкод впровадження інклюзивної освіти назвали брак ресурсів, рівень підготовки вчителів (молодих спеціалістів-випускників), різноманітність культури Ботсвани, що охоплює регіональні етнічні відмінності. Натомість, однолітки досліджуваної категорії учнів висловили високий рівень бажання навчатися спільно. Методи збору даних включали обговорення фокус-груп, спостереження у школі та класі, а також аналіз документів [4].

У Зімбабве результати дослідження (М. Делука, К. Трамонтано, М. Кетт, «Включення дітей-інвалідів у початковій школі: Справа Машоналенд, Зімбабве» [2]) продемонстрували необхідність узгодженішої співпраці між структурними підрозділами освіти (із забезпеченням охорони здоров'я), оскільки перешкодами у такій країні є також відстань і транспорт. Інші інноваційні рішення можуть реалізовуватися безпосередньо громадами, але також вимагають ресурсів і підтримки. Результати дослідження отримані шляхом опитування, зосередженого на поглядах громадськості щодо інноваційних рішень щодо впровадження посади класних помічників, а також оцінки найефективніших варіантів реалізації інклюзивної освіти в Зімбабве. Це дозволить краще зрозуміти фактори, що сприяють поліпшенню та посиленню участі (зарахування, утримання та доступності) дітей з обмеженими освітніми можливостями в початковій школі Зімбабве. Нарешті, крім вищевикладеного, досліджувався політичний підтекст реалізації інклюзивного навчання у цій країні, що визначено одним з найбільших викликів для подолання [2].

Як бачимо, зарубіжні дослідження стосуються, передусім, вивчення питання ситуації або організації інклюзивного навчання, або ж психолого-педагогічної ситуації взаємодії учнів з особливими потребами та їхніх учителів. Аналіз такого зарубіжного досвіду для

України є беззаперечним. Проте дві ключові позиції таких досліджень опинилися поза увагою зарубіжних науковців: проблеми підготовки майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання та проблеми взаємодії вчителів, зокрема початкової школи, з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання.

Зважаючи на індивідуальний характер організації інклюзивної освіти у кожній країні, бракує досліджень стану реалізації інклюзивної освіти у країнах пострадянського простору, зокрема – України. Водночас дослідники хоч і виокремлюють основною умовою організації інклюзивного навчання у початковій школі підготовку майбутніх учителів, проте не деталізують це питання. Загалом побіжно згадано у дослідженнях такий аспект як особливості взаємодії вчителів початкової школи з батьками учнів в умовах інклюзивного навчання. Конкретно спрямованого дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання досі потребує подальшого вивчення.

#### Список використаних джерел

1. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженими можливостями. Завуч. 2009. № 19 (385). С. 3–7.
2. Шевчук З. М. Основи інклюзивного навчання. URL: [https://pidruchniki.com/90028/pedagogika/osnovi\\_inklyuzivnoyi\\_pedagogiki](https://pidruchniki.com/90028/pedagogika/osnovi_inklyuzivnoyi_pedagogiki).
3. Шульга А. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. № 1 (52), лютий 2016. С. 260–264.
4. Як досягти змін. Посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ: ФОП Придатченко П. М., 2006. 140 с.

*Бегас Людмила,  
к. пед. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ЗНАЧЕННЯ ІГОР З ЛЯЛЬКАМИ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ**

Ігрова діяльність дітей в дошкільному віці є величезною основою в розвитку життя дошкільника. За допомогою ляльок з дітьми успішно здійснюють та прищеплюють моральні якості, вони активно залучаються до соціума.

Особливість психологічних ігор з ляльками полягає в тому, що проводяться вони з старшими дошкільнятами і діти самі виготовляють ляльок з різних матеріалів, які самі вони під керівництвом педагогів потім їх і обігрують. Дослідження показало, що гра в ляльки активізує частини мозку, пов'язані з обробкою соціальної інформації та емпатії, тим самим вказуючи на те, що гра в ляльки дозволяє дітям відтворювати, використовувати й застосовувати отримані при цьому навички, навіть якщо вони грали самотійно.

Результати дослідження також вказуює на те, що гра в ляльки дозволяє дітям розвивати емпатію та навички обробки соціальної інформації більшою мірою, ніж під час самотійної гри на планшеті, навіть якщо дитина грає в ляльки одна. Щоб зрозуміти актуальність дослідження, бренд Barbie провів незалежне опитування 15 000 батьків з 22 країн світу. Результати опитування в Україні показали, що 90 відсотків батьків вважають емпатію ключовою соціальною навичкою, яку вони хотіли б розвивати у своєї дитини, але тільки 37 відсотків респондентів знали, що гра в ляльки може допомогти їхнім дітям розвивати цю навичку.

Для підтримки нових відкриттів бренд Barbie запустив онлайн-платформу з ресурсами для батьків, вихователів і дітей, щоб допомогти в розвитку навичок взаємодії та обробки соціальної інформації у дітей. Цей ресурс розроблено у співпраці з провідним експертом з питань емпатії, письменником і педагогом-психологом, доктором Мішель Борбою.

Педагогами виявлено, що творчі здібності - це здатність дивуватися, пізнавати, вміння знаходити вихід із нестандартних

ситуацій, це спрямованість на відкриття нового й здатність глибокого усвідомлення.

Гра-драматизація потребує від дітей таких творчих здібностей, як поетичний слух, виразного мовлення, здатності швидко сприймати й усвідомлювати зміст літературного твору, уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх при створенні образу героя в грі, виражати до нього свої ставлення і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою. Найдієвішими формами роботи вбачаємо творчі музичні етюди, розвиваючі ігри та ігри драматизації на прості сюжети.

Після чого включаються в процес драматизації. Саме тут дитині дається можливість відчувати себе творцем, випробувати від цього радість і задоволення. Лялька наділена певними рисами того чи іншого героя, передає настрій дитини, допомагає усвідомити свої вчинки, аналізувати помилки, тобто за допомогою ляльки дитина будує різні моделі поведінки.

При виготовленні ляльок використовується різноманітний матеріал: шерсть і нитки, різні банки, пластикові стаканчики, коробочки і т.д. Після того як ляльки готові, діти вигадують їм імена, визначають характер, дають моральну характеристику. Психологічні гри з ляльками вирішують як розвиваючі, так і виховні завдання.

Розвиваючі:

1. навчання способам адекватного тілесного вираження різних емоцій, почуттів, станів за допомогою ляльки;

2. досягнення розуміння причинно - наслідкових зв'язків між своїми діями і зміною стану ляльки;

3. розвиток довільної уваги;

4. вдосконалення дрібної моторики рук і координація рухів;

5. розвиток уваги, уяви, пам'яті і мислення.

2. Виховні:

1) знайомство з основами духовно - моральних традицій і способу життя українського народу;

2) підвищення відповідальності за результати своїх дій;

3) вміння робити моральний вибір;

4) підвищення впевненості в собі, формування самостійності;

5) розвиток вміння регулювати свою поведінку відповідно до моральних нормами;

б) формування позитивної мотивації до навчання.

В основі психологічних ігор з ляльками лежать такі ідеї:  
Е.В. Белінської,

Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєвої, І.Я. Медведевої, Я.Л. Морено,  
Т.Л. Шішової. В процесі їхньої роботи задіяні казкові тренінги.

На початковому етапі ігор можна використовувати короткі розповіді і казки, героями яких можуть бути тварини. Дітям ст. старшої групи пропонуємо більш складні розповіді казки, де добро перемагає зло, тут ми вчимо дітей разом діяти, аналізувати, загалом справу можна виконати спільно.

Створення проблемних ситуацій з героями (Наприклад, Лялька заблукала в лісі, в великому місті, Лялька захворіла) дає можливість фантазувати, міркувати, складати або придумувати розповідь про порятунок ляльки. В ході таких психологічних ігор проводиться аналіз конкретних випадків. Вони можуть виникають як в дитячому садку так і в родині. Доречно хлопчикам запропонувати самим знайти відповіді на питання, як вийти з тієї чи іншої ситуації, як побудувати відносини з однолітками і дорослими (наприклад, гри, Грубіян і Забіяка, Ляльки-добрячку, Лісові чоловічки). В кінці кожного заняття підводиться підсумок, дається правильна оцінка ситуації.

Такі ігри з ляльками сприяють:

- засвоєння моральних норм;
- вмінню приймати власне рішення;
- вмінню управляти такими почуттями як: гнів, агресивність, ненависть;
- вмінню адекватно сприймати похвалу, що не занижувати і не завищувати самооцінку в процесі спілкування.

Хочеться зазначити, що ефективність проробленої роботи з дошкільниками, впливають на подальший їх загальний розвиток.

#### Список використаних джерел

1. Дурова Н.В. Очень важный разговор. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – с. 100.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. - СПб., 2007.
3. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Улыбка судьбы. - ЛИНКА–ПРЕСС, 2002. –с. 240.

***Бистранівська Ольга,**  
викладач Комунального вищого навчального закладу «Уманський  
гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка»*

## **СПІВПРАЦЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

Згідно Закону України «Про освіту» батьки є одними з учасників освітнього процесу.

Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини.

Очевидно, що для повноцінної логопедичної роботи необхідна тісна співпраця учителя-логопеда та сім'ї.

В сучасній педагогіці та психології процес успішного розвитку особистості дитини розглядається у спектрі питань сім'ї, співробітництва всіх її членів із закладом освіти.

Як свідчить аналіз науково-теоретичних джерел, питаннями взаємодії родини і школи займалося багато науковців та практиків (А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Газман, Р. Гурова, О. Докукіна, Є. Бондаревська та ін.).

Проте їх дослідження були спрямовані на вирішення загальних питань співпраці педагогів і сім'ї. Створення ж корекційно-педагогічного супроводу дитини з порушенням мовлення спільними зусиллями учителя-логопеда і батьків з метою подолання мовленнєвих недоліків та попередження вторинних порушень розвитку залишилися поза увагою.

Мета статті – теоретичне та практичне обґрунтування співпраці учителя-логопеда та сім'ї в умовах логопедичного пункту закладу загальної середньої освіти.

В умовах розвитку сучасного суспільства спостерігається криза сімейного виховання. І це ускладнює не тільки корекційну роботу з дітьми, але й ускладнює роботу з батьками. Об'єктивними причинами, що перешкоджають встановленню партнерських відносин логопеда з родиною є економічний стан сім'ї, високий рівень зайнятості батьків, втома, сімейні проблеми, пасивність батьків, надмірне захоплення гаджетами, комп'ютерними іграми.

Завданням учителя-логопеда в організації співпраці з батьками є максимально зацікавити та залучити батьків до активної участі у логопедичній роботі.

Залучення батьків до корекційної роботи має певні труднощі:

1. Батьки вважають, що віддали дитину у заклад освіти, тому її вихованням та подоланням порушення мовлення повинні займатися педагоги.

2. Батьки надто зайняті роботою, домашніми справами.

3. Батьки займають позицію сторонніх спостерігачів.

4. Батьки не уявляють, яку реальну допомогу можуть надати дитині.

5. Батьки не звертають увагу на порушення мовлення, вважають, що дитина «виговориться».

6. Батьки не мають уявлення про роботу учителя-логопеда та як організовується корекційна робота.

Якість логопедичної роботи залежить не тільки від ступеня оволодіння логопедом спеціальними технологіями, але й від того, чи вміє він адекватно оцінювати власну професійну діяльність та взаємодіяти з іншими учасниками корекційного процесу. Адже дитині з мовленнєвими порушеннями, яка прийшла в школу, необхідна допомога не тільки логопеда, учителя але й батьків.

Основне завдання педагогічної взаємодії у процесі логопедичної роботи в закладі загальної середньої освіти в умовах логопедичного пункту полягає у створенні продуманої системи корекції мовлення в процесі навчання і виховання, всього життя та діяльності дитини. Тобто потрібне створення об'єднання педагогів та батьків, яке має спільну мету, організовує корекційно-освітнє середовище, комплексний психолого-педагогічний супровід, який стимулює розвиток дітей з порушеннями мовлення.

Роль учителя-логопеда у роботі з батьками полягає у систематизації, регулюванні та координуванні корекційних, розвивальних, виховних, освітніх та оздоровчих стратегій впливу на дитину з порушеннями мовлення. Для того, щоб подолати мовленнєві порушення та сформувати і розвинути мовленнєву діяльність для успішного навчання, необхідна чітка взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Починати учителю-логопеду потрібно з надання інформації та формування мотивації батьків до занять з дитиною. Дуже важливо правильно підібрати та доступно донести інформацію до членів сім'ї,

адже, досить часто батьки не беруть участь у логопедичній роботі через брак знань.

Форми надання інформації можуть бути різні.

Батьківські збори, на яких подається загальна інформація про основні напрямки корекційного впливу.

Групові консультації на певну тему. Більш досвідчені батьки можуть на консультації поділитися досвідом роботи з дитиною.

Індивідуальні консультації для батьків, на яких учитель-логопед розповідає про особливості мовлення і досягнення дитини, напрямки корекційної роботи, переконує у необхідності домашньої роботи із автоматизації мовленнєвих навичок.

Відкрите логопедичне заняття, також, є пізнавальною та корисною формою взаємодії. Батьки можуть побачити практичну роботу учителя-логопеда і отримати знання про роботу над певною темою.

Створення групи для батьків у соціальних мережах з метою надання інформації та відповідей на запитання.

Створення сторінки учителя-логопеда на сайті закладу загальної середньої освіти. Перевагою даної форми є доступність інформації. Батьки в будь-який час можуть зайти на сайт та ознайомитися з методами і формами роботи з дитиною, дидактичними матеріалами, презентації, посиланнями на корисні інформаційні ресурси.

Таким чином, оптимізація корекційної роботи з учнями початкових класів, на нашу думку, можлива тільки за умови організації співпраці учителя-логопеда з батьками. Співпраця з батьками не вичерпується даними формами роботи. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та вдосконаленню форм роботи логопеда з батьками та визначенні алгоритму їх співпраці.

#### Список використаних джерел

1. Виноградова Т. В. Батьківські збори. Херсон, 2006. 237 с.
2. Докукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников. Киев, 1993. 152с.
3. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. Херсон, 2007. 192 с
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка Київ, 1978. 263 с.
5. Цуркан Л. Форми роботи з батьками. *Директор школи*. 2010. №5. С.56-59.



**Бондаренко Юлія,**  
*д. пед. н, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
завідувач науково-дослідної лабораторії проблем інклюзивної освіти  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка*

## **РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Мовленнєвий розвиток – один із важливих чинників пізнання навколишньої дійсності, набуття соціального досвіду та комунікації, становлення особистості в дошкільному дитинстві.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (Наказ МОН України № 33 від 12 січня 2021 року) наголошується на формуванні художньо-мовленнєвої компетентності, важливим аспектом якої є формування і розвиток образного мовлення.

У загальній педагогіці широко розкрито проблему розвитку образного мовлення, окреслено теоретичні й методичні підходи до його формування у дітей дошкільного віку (О. Аматыєва, А. Богущ, Р. Боша, Н. Гавриш, А. Люблінська, А. Полозова, І. Попова, Ю. Руденко, О. Ушакова, В. Харченко, С. Чемортан та ін.).

У спеціальній педагогіці питання проблематичності та необхідності розвитку образного мовлення у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) представлено в роботах Н. Базими, Л. Вавіної, Л. Журавльової, Т. Захарової, Н. Ільїної, О. Карпушкіної, М. Поліковські, В. Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічової, Л. Халілової, М. Шеремет та ін. де відмічено низький рівень його сформованості та окреслено такі загальні труднощі, як: відставання в розвитку та накопиченні вербальних і невербальних засобів спілкування, обмеженість активного словникового запасу, невідповідність між словом та образом, нерозуміння прихованого значення образних виразів, не здатність до аналізу відтінків значень, труднощі у розумінні і вживанні фраз із переносним значенням, способів утворення засобів образної виразності й активного їх вживання у власному мовленні тощо. Разом з тим, авторами акцентовано увагу на цілеспрямованому спеціальному навчанні щодо формування образності мовлення у старших дошкільників із

порушеннями психофізичного розвитку та презентовано низку засобів його розвитку. Однак, засвідчено недостатнє приділення уваги з боку науковців проблемі розвитку образного мовлення старших дошкільників з особливими освітніми потребами засобами музичної діяльності, аналіз якої визначено метою нашої роботи.

Образне мовлення – це складник і якісь виразного мовлення, для якого характерна здатність викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення спеціальними мовними засобами, в основі яких лежить асоціативність (передавання ознак одного предмета через ознаки іншого) [1]. За програмними вимогами саме мовлення дітей шостого року життя набуває образності.

С. Рубінштейн особливу увагу звертав на емоційність, виразність і образність дитячого мовлення. Він зазначав, що мовленню маленької дитини притаманна яскрава виразність: інверсії, окличні звороти, гіперболи тощо, тобто всі стилістичні форми, що виражають емоційність. Проте, якщо виразність не розвивати, то вона набуває «характеру непрямой лінії, що западає», мовлення стає маловиразним.

Образність досягається за допомогою виразників образності, що за думкою Т. Франко розуміється як усталені в писемному мовленні різні щодо ступеня переосмисленості чи асоціативності слова та вислови, які за допомогою певних естетичних властивостей (яскравість, незвичність у поєднанні з іншими словами, метафоричність (переносне значення), емоційність тощо) образно, тобто картинно, передають думки певної особи-мовця, викликають певні емоції та почуття, збуджують фантазію [3].

Образність музичного мистецтва породжує образність мовлення дітей, оскільки музичні твори позначені підвищеною емоційністю та образністю, на основі яких можливе ефективне формування тропів, мовнопоетичні і мовностилістичні одиниці і конструкції, за допомогою яких створюються образи, передається зміст музичного твору.

Виразність мови музики схожа з виразністю мовлення, між якими є багато спільного: музичні звуки, як і мова, сприймаються слухом; за допомогою голосу передаються емоційні стани людини: сміх, плач, тривога, радість, ніжність тощо; інтонаційна забарвленість у мові передається за допомогою тембру, висоти, сили голосу, темпу мовлення, акцентів, пауз; музична інтонація, як і мова, має ті самі виразні можливості. Проводячи паралелі між музичною та словесною промовами, Б. Асаф'єв вказував, що в мові, як і в музиці, завжди

міститься певний тонус звучання – гнів, ласка, привіт, жах. Він називав цю особливість мови й музики «промисловою почуття», підкреслюючи, що стан тонової напруги об'єднує музичну й мовленнєву інтонацію.

Оскільки твори музичного мистецтва позначені підвищеною емоційністю та образністю, відповідно у різних видах музичної діяльності дитина вчиться сприймати, реагувати, аналізувати музичний образ, використовуючи для цього засоби мовленнєвої виразності, передавати зміст музичного твору, формуючи таким чином навички образного мовлення.

У процесі слухання-сприймання музики відбувається співвіднесення характеру музики з емоційними станами людини, при описуванні характеру і сюжету музичного твору використовуються виразники образності.

Сформованість співочої діяльності дошкільника не лише забезпечує формування його вокальної культури, але й має розвитковий вплив на інтонаційну виразність та образність мовлення. Під час співочої діяльності застосовується широко метод ритмодекламації – виразне читання тексту, що супроводжується відтворенням його ритмічного рисунка. Базою для таких мовленнєвих вправ є дитячий фольклор: лічилки, дражнилки, кричалки, потішки, заклички, дитячі пісеньки, які виступають й важливим засобом розвитку образності мовлення.

Формування й розвиток невербальних засобів виразності у дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку відбувається у музично-ритмічних рухах як виду музичної діяльності, через вигадування образу музичного твору й втілення його через комбінування рухів у танцях, хороводах, музичних іграх тощо.

Використання вербальних і невербальних засобів мовленнєвої виразності відбувається у дитячій музично-творчій діяльності, зокрема під час інсценізації дитячих пісень і казок, музично-рухливих ігор, пластичних етюдів з уявними предметами, музично-сценічних етюдів, ритмопластичних вистав тощо.

Здійснений аналіз засвідчив незаперечні і невичерпні можливості музичної діяльності щодо розвитку образного мовлення у дошкільників з особливими освітніми потребами (зокрема з ППФР), що зумовлює доцільність подальших наукових розробок у досліджуваному проблемному полі відповідно до кожної нозологічної групи дітей.

### Список використаних джерел

1. Богуш А, Вихідні рівні розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури / А.Богуш, І.Попова // Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки, 2017 – № 1 (56), – С. 194-197.
2. Ільїна Н. В. Проблема формування образного мовлення у дітей дошкільного віку в нормальному та патологічному онтогенезі / Н. В. Ільїна // Педагогічні науки: зб. наук, праць. Вип. 56. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – С. 169-174.
3. Франко З.Т. Образність в українському мовленні // Українське усне літературне мовлення/ за ред. І. К. Білодіда, М. А. Жовтобрюха та ін. Київ : Наукова думка, 1967. – 76 с.

*Бондаренко Катерина,  
студентка факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Колісник Людмила,  
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

На сучасному етапі моніторинг оцінки показників здоров'я дитячого населення України засвідчує несприятливу тенденцію, а саме: підвищується частота вроджених і спадкових захворювань; зростає питома вага дітей, які народилися з травмами та патологією ЦНС; спостерігається зростання хронічних форм патології та хвороб алергічного походження; збільшується частота ускладнень вірусних і паразитарних захворювань тощо. Результат вищезгаданих явищ – збільшення загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами.

Разом з цим зростає і кількість дітей молодшого шкільного віку, що мають тяжкі порушення мовлення (ТПМ). Щороку дефектологи, логопеди-практики фіксують зміну вікових параметрів відхилень, перебігу мовленнєвого порушення. Причому змінюється не лише клінічна картина певної вади, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їх поєднання з гіперактивністю, перинатальними ураженнями мозку і т.д.

За даними Центру медичної статистики МОЗ України, наразі зареєстровано близько одного мільйону дітей з порушеннями мовлення, що потребують корекційної допомоги (і це лише серед діагностованих дітей) [9]. За даними Є.Ф. Рау, дефекти звуковимови спостерігаються у 25-30% дошкільників і у 5-7% молодших школярів [6, с. 4]. Також, слід відзначити, що у 8-15 % учнів спостерігається дисграфія та дизорфографія (О.Гопіченко, Е.Данілавичюте, О.Корнєв, Р.Лалаєва, Р.Левіна, І.Садовнікова, В.Тарасун, Н.Чередніченко та ін.). [10, с. 100]

Арт-терапія – це зцілення засобами творчості та мистецтва. Вона є новітнім напрямком, який застосовується у практиці логопедів, педагогів, дефектологів та інших фахівців. Цей напрям все частіше інтегрується в процес навчання та виховання з колекційною та розвивальною метою.

У логопедичній роботі з молодшими школярами з ТПМ застосовують такі арт-терапевтичні технології, як пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія, кольоротерапія, лялько терапія (табл.1.1).

**Таблиця 1.1. Методи арт-терапії, які можуть бути використані у логопедичній роботі**

<b>Методи арт-терапії</b>	<b>Характеристика та основні завдання</b>
<b>Пісочна терапія</b>	- <i>один з методів арт-терапії, який передбачає взаємодію з піском.</i> Завдання: стабілізувати емоційний стан; знімати м'язову напругу; розвивати тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику; розвивати активність, розширювати життєвий досвід; удосконалювати візуально-просторове орієнтування і мовленнєві можливості; розширювати словниковий запас; освоювати навички звукового аналізу та синтезу; розвивати фонематичний слух та сприйняття; розвивати зв'язне мовлення та лексико-граматичні категорії; допомагати у вивченні літер, освоєнні навичок читання та письма.
<b>Кольоротерапія</b>	- <i>спосіб коригування психоемоційного стану дитини за допомогою певних кольорів.</i> Завдання: автоматизація та диференціація виправлених звуків за допомогою предметів різних кольорів; формування граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення; розвиток загальної та дрібної моторики; навчання дітей розслабленню в залежності від навколишнього їх колірному простору; формування правильного дихання.
<b>Музикотерапія</b>	- <i>метод, що передбачає використання різноманітних музичних засобів для розвитку особистості дитини, корекції та профілактики.</i>

	Завдання: покращення загального емоційного стану дитини; поліпшення якості рухів (розвиваються ритмічність, плавність, виразність, координація); корекція і розвиток відчуттів, сприйняття, уявлень; стимуляція мовленнєвої функції; нормалізація просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму).
<b>Казкотерапія</b>	- <i>потужний корекційний засіб для дитини з порушеннями мовлення.</i> Завдання: створення сприятливої психологічної атмосфери; збагачення емоційно-чуттєвої сфери дитини (вміння співпереживати героям казки, вміння передавати емоційний стан героя казки, розвиток міміки, пантоміміки); вдосконалення звукової сторони мовлення, сприйняття і виразності; вдосконалення лексико-граматичних засобів мовлення; розвиток діалогічного та монологічного мовлення.
<b>Лялькотерапія</b>	- ефективний метод корекції труднощі емоційно-особистісного розвитку дитини. Завдання: формування артикуляційних навичок; формування правильної звуковимови; постановка та автоматизація звуків; формування фонематичного слуху та сприйняття; формування складової структури слова, звукобуквенного аналізу та синтезу; засвоєння лексичних та граматичних засобів мовлення; розвиток навичок зв'язного мовлення; навчання елементам грамоти; розвиток загальної та дрібної моторики; розвиток комунікативних навичок; формування психоемоційного досвіду і розвиток психічних процесів.

Зарубіжними та вітчизняними фахівцями накопичений досвід використання арт-терапії в роботі логопеда з дітьми [2, с. 2]. Зокрема, доказом цього є детальний опис даних напрямків арт-терапії та механізми їх впливу, які містяться в працях Р. Азовцевої, Берна, Л. Брусиловського, Е. Бурно, О. Вознесенської, Е. Гарднера, А. Захарова, Ф. Зімбардо, Т. Зінкевич-Євстігнеєвої, О. Копитіна, Є. Лісіциної, З. Матейнової, С. Машури, А. Менегетті, Л. Мови,

І. Нікольської, М. Осоріної, Є. Петрової, В. Петрушина, С. Рібакової, В. Рожнова, О. Свістовської, О. Федій, Е. Фромма, Р. Хайкіна та багатьох інших. Психотерапевтичні технології із застосуванням мистецтва знайшли відображення в наукових працях «Структура та підґрунтя музичної терапії для дітей з аутизмом» Т. Скрипник; «Корекція мовлення через ознайомлення з природою в образотворчій діяльності» Л. Гаврильченко; «Роль ігрової психотерапії (казкотерапії) в усуненні заїкання у дошкільників» О. Рау; «Лялькотерапія в корекційній педагогіці» А. Красикової, Г. Чебанян; «Музикотерапія при заїканні» З. Матейнової, С. Машури та ін.[3; 4].

Проте, незважаючи на всі ці здобутки, дослідники в галузі логопедії в пошуках ефективних засобів діагностики та корекції звертають увагу на використання арт-технологій на основі мистецтва в процесі роботи з дітьми із ТПМ.

Отже, арт-терапевтичні технології широко застосовуються в логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення з метою активізації словника, розвитку зв'язного мовлення, розвитку фонематичного слуху та сприйняття, підвищення мотивації мовленнєвого спілкування тощо.

#### Список використаної літератури та джерел

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3. С.5–328
2. Гордеева И. А. Арт-терапия в коррекционной педагогике / Гордеева И. А. Сборник научных статей электронной научной конференции с международным участием – 2016. С. 8
3. Жукова О. А. Застосування арт-терапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку: метод. посібник / Жукова О. А. – м. Буринь, 2020 – 35 с.
4. Ленів З.П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії: Навчально-методичний посібник. – К.: Спадщина, 2011. – 64 с. з іл
5. Леонтьев А. А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. Москва : Наука, 1990. 165с.
6. Литвиненко В. А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. / В.А. Литвиненко – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 112 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.1. Москва : Педагогика, 1989. 487с
8. Цветкова Л. С.Методика нейропсихологической диагностики детей. Москва :Когито-центр. 1998. 128с.
9. Центр медичної статистики МОЗ України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://medstat.gov.ua/ukr/statdan.html>
10. Чередніченко Н.В. Зміст та методика формування передумов до засвоєння фонетико-графічних умінь та навчочок у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах колекційного навчання / Чередніченко Н. В., Попкова О.С. // Науковий часопис. Випуск 35. Корекційна педагогіка – Київ , 2018. – С. 99-104



*Булах Аліна,  
студентка факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини.*

*Кравчук Неля,  
к. пед. н., доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ**

Для входження дитини у нові реалії освітнього процесу та включенням дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти, важливою є їх адаптація на основі сформованої соціальної компетентності. Заклад дошкільної освіти, як перший соціальний інститут має широкі можливості для формування соціальної компетентності вихованців.

Цей аспект проблеми розкривається в роботах вітчизняних учених К. Абульханової-Славської, Л. Берестової, А. Бодалева, А. Деркача, В. Зазикіна, Е. Клімова, Е. Коблянської, А. Маркової, І. Семенова та ін. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема соціальної компетентності є достатньо дослідженою в таких аспектах: складові соціальної компетентності (В. Кузьменко), соціально-емоційний розвиток особистості (О. Кононко, В. Сухомлинський), дитина і соціум (Л. Артемова, Т. Поніманська), соціалізація особистості (Б. Ананьєв, Н. Задерико, Н. Зверєва, І. Щербак), гармонізація усвідомлення соціальних проблем і ціннісних орієнтацій (А. Брушлинський), соціальне мислення особистості (Г. Білицька).

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в дошкільному середовищі та поза його межами. При визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості. *Перше*, інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. *Друге*, інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. *Третє*, інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. *Четверте*, інклюзія окреслює ті

групи дітей, які підлягають «ризик» виключення, або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі [3, с. 14]. Ретельне вивчення наукових ідей і положень, обґрунтованих у межах цього напрямку забезпечить надійну методологічну основу для подальшого вивчення впливу освітнього середовища за умов інклюзивної освіти на розвиток соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Успішному вирішенню завдань формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами сприятимуть глибоке вивчення індивідуальних особливостей дитини, створення умов для отримання та закріплення необхідного соціального досвіду. Адже формування у дитини здатності долати труднощі та перешкоди є вкрай необхідним і надзвичайно важливим компонентом формування соціальної компетентності дитини, її спроможності жити в реальному світі. Проте науковці наголошують на тих показниках, що перешкоджають формуванню компетентності в дітей з особливими потребами, зокрема: гіперактивність; агресивність; збудженість нервової системи; гальмування нервової системи [4]. Наголосимо, що у створенні інклюзивного освітнього середовища мають враховуватись як керовані, так і некеровані, як сприятливі, так і несприятливі чинники соціалізації дошкільників. Узагальнення зазначеного вище, підтверджує наявну у науці думку, що інклюзивна освіта враховує потреби усіх дітей.

Соціальна компетентність є показником і певною мірою результатом процесу соціалізації, яка на етапі переходу від дошкілля до школи виявляється у готовності дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків. Дефініція «соціалізація» включає «процес засвоєння та активного використання індивідом суспільного досвіду(система знань, норм, цінностей), що здійснюється в спілкуванні та повсякденній діяльності; допомагає людині функціонувати, як повноправному члену суспільства» [2, с. 247]. Процес соціалізації передбачає пристосування дитини до навколишнього світу, суспільного середовища, засвоєння, привласнення нею знань, норм певного угруповання. І відбувається він у трьох основних сферах: ігрова діяльність, спілкування, свідомість. Соціалізувати дошкільника – означає збагатити його індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності, розвинути в нього соціальні потреби, сформувавши

соціальні вміння та навички, виховати «відчуття іншого», сформувати готовність та здатність брати іншого до уваги, працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи, діставати насолоду від допомоги та підтримки іншої людини у складній ситуації, тобто жити обличчям до людей, з відкритим серцем, умінням гармонійно «вписуватися» в дитяче угруповання, знаходити в ньому своє місце, товаришувати [1, с. 3].

Таким чином, формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії має свою специфіку: особливості психолого-педагогічного впливу на дитину, організація виховних заходів, створення розвивального середовища, які сприяють її соціалізації та адаптації в ЗДО. При цьому інклюзивна освіта може бути альтернативним рішенням питання інтеграції дітей, які відрізняються своїм розвитком та навчальними можливостями.

#### **Список використаних джерел**

1. Бойко С.П. Формування соціальної компетентності дошкільників як запорука їх адаптації в інклюзивному освітньому просторі: теоретичний аспект <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3408/1/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%Bpdf> (дата звернення: 21.03.2021).
2. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Кругій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010. 324 с.
3. Колупаєва А. А. Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
4. Робінсон К. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту. – Львів: Літопис, 2016. 258 с.

*Білан Валентина,  
к. пед. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІННОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сім'я є найважливішим елементом суспільства, і від того, наскільки вона стабільна й успішна, залежить, якою мірою кожен її член ефективно виконує покладені на нього функції і підтримує соціальні та економічні реформи в суспільстві. У результаті глибоких політичних і соціально-економічних перетворень у суспільстві сім'я як соціальний інститут переживає ряд змін. Це пов'язано з трансформацією пріоритетних цінностей на державному рівні і на рівні окремих громадян. Сучасна психолого-педагогічна практика стикається з посиленням у суспільстві ряду несприятливих тенденцій, які суттєво ускладнюють психічний розвиток і виховання дітей у сім'ях, зокрема в тих, де є діти з особливими освітніми потребами. Сім'ї, що мають дітей із порушеннями фізичного чи психічного розвитку, – це одна з найбільш уразливих груп населення. В першу чергу, поява у родині дитини з особливими потребами в більшості випадків має помітні наслідки для психологічного здоров'я сім'ї. Труднощі пов'язані з вихованням таких дітей, зумовлюють якісні зміни життєдіяльності сім'ї, дезадаптують сім'ю. Поява страхів у батьків, відсутність уявлень про наявність зв'язку між всією системою внутрішньосімейних стосунків як в батьківському, так і в подружньому аспектах часто є причиною звернення за консультацією до фахівця. Як правило, цей факт знаходить відображення безпосередньо в скаргах батьків на труднощі в поведінці дітей з особливими освітніми потребами.

А. Співаковська класифікувала прояви дезадаптації в дітей [2, с. 71]. У цю класифікацію входять такі прояви дезадаптивної поведінки: впертість, негативізм, амбівалентність до батьків, труднощі контактів з однолітками і дорослими, відмова відвідувати дитячий садок або школу, страхи самотності, темряви, незнайомої обстановки, ревності до інших дітей у сім'ї, підвищена збудливість, підвищена пасивність. Незважаючи на очевидність зв'язку між особливостями поведінки дитини і всією системою внутрішньосімейних стосунків, які

звертаються за допомогою до фахівця на перших зустрічах намагаються обмежуватися розповіддю про таких дітей. У зв'язку з цим, А. Співаковська вказує на те, що в процесі консультивання «досить швидко виявляються, іноді навмисно приховувані, а частіше – не цілком усвідомлені мотиви звернення, які, хоча і пов'язані з поведінкою дітей, але виходять за рамки власне проблем дитини і є проблеми, породжені в сімейних відносинах в цілому. При правильній постановці контакту вже під час перших зустрічей поступово окреслюються досить важливі для всієї подальшої роботи мотиви звернення за допомогою.

Психологічний аналіз мотивів звернення дозволив К. Ягнюк дати опис типів цієї, не цілком усвідомленої мотивації.

1. Несвідома мотиваційна формула: «У нас неблагополучна дитина, оскільки ми невмілі батьки». Подібна мотивація постає як в тексті, так і в підтексті розповідей батьків про себе і дитину.

2. Несвідома мотиваційна формула: «Наша дитина неблагополучна, як і наші подружні стосунки». Подібна мотивація прояснюється тоді, коли відрозповідей про дітей батьки самотійно і часто непомітно для самих себе переходять до розповіді про свої подружні проблеми.

3. Несвідома мотиваційна формула: «Наша дитина неблагополучна, оскільки в неї погана мати (батько). Про подібну мотивацію можуть свідчити фрагменти висловлювань, відхилення від теми, окремі репліки, посмішки, паузи.

4. «Маніпуляційні мотиви». Така мотивація виникає тоді, коли за декларованим мотивом допомоги дитині і стурбованістю її станом стоять чітко усвідомлені спроби щось змінити у своєму житті, домогтися реальних або психологічних вигравів [4, с. 54-55].

Переживання й усвідомлення батьками своєї актуальної внутрішньосімейної ситуації пронизує всі структури сімейних взаємовідносин: емоційну, когнітивну і поведінкову. У сфері емоційного реагування в дорослих на перший план виступають явища психічної напруженості, підвищеної тривожності і емоційний дискомфорт. У когнітивній сфері найбільш виразно проявляється усвідомлення своєї сімейної ситуації в цілому як неблагополучної, іноді як фатально невдалої. У поведінковій сфері батьки активно налаштовані на пошук допомоги, спочатку вони намагаються щось змінити самотійно, а в подальшому приходять до стійкого відчуття, що вони потребують зовнішньої допомоги. Необхідним і важливим в

такій ситуації є комплексна психолого-педагогічна допомога батькам прийняти і зрозуміти неповносправність дитини, навчання проведення корекційно-виховних занять вдома, правильному догляду, радіти найменшим успіхам малюка. Розуміння батьками особливостей розвитку їхньої дитини, необхідності корегуючих втручань, правильного підходу у вихованні забезпечить безперервність, систематичність, цілеспрямованість реабілітаційного процесу. Правильно організований догляд за дітьми з порушеннями, рання підтримка та психологічна допомога родині дозволяють виростити цілком адекватну дитину, а батькам дає можливість вести звичний спосіб життя насолоджуватися спілкуванням з малюком.

#### Список використаних джерел

1. Голоднюк У. М. Взаємодія сім'ї та корекційних педагогів під час навчально-виховного процесу дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами: стан упровадження в Черкаській області* / уклад. І. М. Литвин. Черкаси, 2016. С. 66–71.
2. Григоренко В. Г. Співпраця батьків дитини, яка має порушення слухової функції, із педагогами навчально-виховного закладу. *Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами: стан упровадження в Черкаській області* / уклад. І. М. Литвин. Черкаси, 2016. С. 54–60.
3. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная и психологическая коррекция. М., 1998. 198 с.
4. Ягнюк К. В. Принципы проведения первичной консультации. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2000. № 2. С. 142-158.

***Воротинцева Олена,**  
завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти  
Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти,  
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського  
державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

## **ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ**

Система освіти не може бути кращою, ніж учителі, які працюють у ній. Ми не можемо звинувачувати педагогів у некомпетентності з того чи іншого питання, зокрема й в інклюзії, бо самі їх не навчили. У освітні програми по підготовці майбутніх вчителів часто не закладено формування інклюзивної компетентності (крім підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»). Не всі суб'єкти надання освітніх послуг у сфері післядипломної освіти приділяють належну увагу напряму підвищення кваліфікації «Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами». Й досі існує хибна думка, що інклюзія – це щось далеке і примарне, що не усім педагогам потрібна інклюзивна компетентність.

Сучасна ситуація така: кожен учитель/вихователь завтра може стати вчителем/вихователем інклюзивного класу/групи, асистентом учителя/вихователя. Клас/група може стати інклюзивною щодня, а не лише з першого вересня. Тобто, кожен педагог має бути до цього готовим, компетентним. Починаючи зі студента, що йде на педагогічну практику, до вчителя/вихователя з досвідом роботи.

Кожна професія має свої стандарти. Вони періодично змінюються відповідно до запиту суспільства. Попит на освітні послуги, що реалізуються в інклюзивній освіті збільшуються. Це вимога часу. Спочатку громадськість ознайомили з проектом «Освіта вчителів для інклюзії» (Teacher Education for Inclusion – TE4I) Європейського Агентства з Особливих Потреб і Інклюзивної Освіти, в ході якого було досліджено, як у різних країнах початкова освіта вчителів готує їх “бути інклюзивними” і складено Профіль інклюзивних учителів. Це – перелік знань, компетентностей і цінностей, якими має володіти вчитель, щоб забезпечити інклюзивне навчання [3]. Ця інформація не

носила нормативно-правовий характер. Її взяли до уваги фахівці, що володіють прогностичною компетентністю.

Першими, на кого була спрямована нормативно-правова база, яка стосується зазначеного питання, - були вже практикуючі педагогічні працівники, а також є суб'єкти надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників згідно з КВЕД 85.59 в Національному класифікаторі України. Лідерами у цьому секторі ще залишаються інститути післядипломної освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту», враховуючи цілі сталого розвитку, затверджених у 2015 році на саміті ООН про забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх, Кабінетом Міністрів України прийнято Постанову «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [1]. Згодом прийняті зміни до неї. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» деталізовано нові підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників. З 1.01.2020 року формування у педагогів інклюзивної компетентності у ході підвищення кваліфікації стає обов'язковим аспектом. Усі, хто надає освітні послуги згідно з КВЕД 85.59, мали це врахувати.

Наступний крок законодавця – Наказ Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»[2]. Професійні стандарти є одним із чинників реформи педагогічної освіти, що зазначено у Концепції педагогічної освіти. Технічно він описує, що повинен вміти і знати вчитель, який рівень тієї чи іншої компетентності, у тому числі й інклюзивної, має бути у вчителя на кожному етапі його професійної кар'єри. Професійна діяльність учителя в Стандарті розкладена на трудові функції. Одна з них – організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища. У межах кожної трудової функції вказано компетентності, якими має володіти вчитель. Інклюзивна компетентність відноситься до професійної. Стандарт описує інклюзивну компетентність учителя відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників.

Отже, формування, розвиток інклюзивної компетентності у педагогів – це вимога сучасності до кожного вчителя.



### Список використаних джерел

1. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова КМУ від 21.08. 2019 р № 800. Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ від 27.12.2019 №1133. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

3. Профіль інклюзивних учителів: що вони мають знати та вміти URL: <https://nus.org.ua/articles/profil-inklyuzyvnyh-uchyteliv-shho-vony-mayut-znaty-ta-vmity/>

*Гарбар Світлана,  
викладач кафедри дошкільної освіти факультету дошкільної та  
спеціальної освіти Уманського державного університету  
імені Павла Тичини*

## **ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Одним із визначальних чинників забезпечення всебічного розвитку дитини є формування змісту виховання з урахуванням вимог часу і тенденцій суспільного розвитку. Вимоги сучасного закладу дошкільної освіти орієнтують підготовку дошкільників на всебічне становлення, зокрема на розвиток їх культури поведінки в аспекті інноваційних підходів до організації виховної роботи.

Особливості виховання культури поведінки у дітей старшого дошкільного віку схарактеризовано в наукових розвідках Н. М. Горопахи, Н. В. Гузій, Н. Ф. Денисенко, І. М. Дичківської, С. Г. Карпенчук, Т. Р. Гуменникової, В. І. Лозової, О. Я. Новак, О. І. Пометун, Т. І. Поніманської, Т. М. Степанової, Г. В. Троцько, М.М. Фіцули та ін.

У контексті проаналізованих підходів Т. Р. Гуменникова зазначає, що культура поведінки – це складова частина культури, яка виступає зовнішнім проявом духовного багатства особистості та її внутрішнього світу [2, с.38].

Ми поділяємо думку про дошкільний вік як найбільш сенситивний для виховання культури поведінки тому, що саме в цей період життя закладаються основи ціннісних орієнтацій особистості, виникають перші світоглядні уявлення, спостерігається надзвичайна пластичність психіки (І. Бех, Л. Виготський, С. Рубінштейн); висока емоційна сприйнятливість (О. Запорожець); з'являються такі особистісні новоутворення, як внутрішні етичні інстанції (Л. Божович, Д. Ельконін); формується самооцінка (М. Лісіна, О. Сілвестру), виявляється бажання бути визнаним в колі однолітків, дорослих. Вищеназвані характеристики є підґрунтям для закладення основ характеру маленької людини, її ставлення до навколишнього світу, до самої себе, до інших, засвоєння моральних норм поведінки.

В Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», приділяється особлива увага питанню виховання особистісної культури, культури поведінки дитини [7]. Ця робота сфокусована на

формуванні в дітей культури діяльності, культури спілкування, культурно-гігієнічних навичок і звичок. Формувати у дитини культуру діяльності – це значить виховувати в неї звичку утримувати в порядку місце, де вона працює, навчається, грається; звичку доводити до кінця розпочату справу, бути наполегливим у досягненні мети; навчати її не відкладати на завтра те, що можна зробити сьогодні; привчати бережно ставитись до іграшок, речей, книг. Згідно Базової програми вихователь повинен привчати дітей до таких навичок та звичок культури спілкування: використовувати ввічливі слова, бути привітним з рідними, друзями та незнайомими, дотримуватись загальноприйнятих норм та етикету спілкування, відтворювати в грі свої моральні уявлення, прислуховуватись до порад старших, дотримуватись правил співжиття в родині, виявляти чемність, толерантність, відчувати межу припустимої поведінки з молодшими, однолітками, старшими дітьми, дорослими та старими людьми тощо. Виховання культурних навичок і звичок починається з акуратності й охайності.

Зазначимо, що заклад дошкільної освіти – провідна соціальна інституція, в якій діти дошкільного віку отримують не лише елементарні знання, уміння та навички, а й набувають основ культури поведінки. Водночас у більшості сучасних закладів дошкільної освіти ще зберігаються традиційні підходи, спрямовані на передачу знань про культуру поведінки дітей в соціальному середовищі. Реалії сьогодення порушують принципово нові вимоги до вихователів закладів дошкільної освіти. Однією із найважливіших якостей вихователя, умов успішності його як професіонала є готовність до впровадження інноваційних методів та форм виховання дошкільників [3].

До інноваційної педагогічної діяльності В. Березюк відносить особливий вид творчої діяльності, що спрямований на оновлення системи освіти, що є результатом активності педагога [1, с. 6]. Головне завдання педагога – розвинути у дитини сприйнятливність як базову особистісну якість, прищепити здатність приймати, передавати, трансформувати, тобто бути споживачем і творцем культури.

Виходячи з основних теоретичних положень сучасних досліджень та власного досвіду, у подальшій роботі з виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку ми рекомендуємо застосовувати групи методів: 1) методи формування моральної поведінки для вироблення досвіду поведінки згідно з моральними нормами і правилами (залучення дитини до виконання

певних правил поведінки; показ і пояснення способів поведінки, приклад поведінки дорослих, однолітків, літературних героїв; вправляння у моральній поведінці; створення ситуацій морального вибору); 2) методи формування моральної свідомості: збагачення знань про моральні поняття, засвоєння моральних уявлень; роз'яснення конкретних моральних норм і правил; проведення етичних бесід; 3) методи стимулювання моральних почуттів (приклад інших; педагогічна та колективна оцінка поведінки, вчинків однолітків; схвалення моральних вчинків, заохочення до здійснення моральних вчинків) [6, с. 232-236].

Також доречними, для виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, є такі методи та прийоми: читання творів художньої літератури та бесіди за їхнім змістом; колективне обговорення дій та вчинків персонажів; розглядання ілюстративного матеріалу та складання дітьми розповідей; розв'язання морально-етичних проблемних ситуацій; входження в роль позитивного героя художнього твору «А як би вчинив ти?»; дидактичні ігри та вправи на вирішення завдань морально-етичного змісту; ігри-драматизації за змістом художніх творів; подолання суперечностей «Що добре, а що погано?»; використання зразків фольклору; дискусії, конкурси, вікторини; розв'язання кросвордів; художня діяльність тощо.

До інноваційних методів виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку відносимо технологію використання авторської казки. Так, роз'яснення допомагає дитині усвідомити, чому саме так треба вчинити в тій або іншій ситуації; заохочення активізує дошкільнят до навчання, до вибору правильної поведінки, а покарання за негативний вчинок направлене на виникнення бажання робити добре; етичні бесіди та виховуючі ситуації формують у дітей об'єктивність в оцінці подій, допомагають орієнтуватись в різних ситуаціях і поступати відповідно до правил культури поведінки; вправи, привчання, нагадування, контроль, оцінка показ мультиплікаційних фільмів направленні не тільки на надання взірця поведінки, але й на з'ясування ступеню засвоєння та правильності виконання того чи іншого правила, тобто розуміння норм культури поведінки [5].

За твердженнями вчених Л. Божович, О. Запорожця, С. Карпової, Н. Лисюк, гра – провідний вид діяльності дошкільників, найкращий засіб морального виховання. Гра створює можливість для моделювання життєвих відносин, полегшення входження однолітків у

взаємодію з однолітками, у результаті чого виникає дитяче спілкування, в якому вони будують свої відносини на основі моральних норм, звертаючись до норм регулювання поведінки дорослим як до зразку.

Тож набуттю досвіду гідних вчинків сприяє організація театралізованих ігор, які відтворюють типові дії певного персонажа, це не тільки наслідування та імітація, але й вільна творча побудова, яка спирається на вихідні уявлення дитини про поведінку. Завдяки такому програванню дошкільник набуває досвіду дій, переживань, виникає потреба з власної ініціативи підкорятися різним вимогам. Театралізована гра озброює вихованця способами активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх, предметних дій такого змісту, яким в інших умовах не можна по-справжньому оволодіти [4].

На підставі наукової літератури й реального практичного досвіду підсумовуємо, що виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку вимагає особливого підходу вихователів до організації виховної роботи.

Таким чином, використання інноваційних методів у вихованні культури поведінки старших дошкільників як однієї з важливих ціннісних якостей особистості дає змогу оптимізувати виховний процес, залучити до активної участі усіх суб'єктів виховного процесу, формувати вміння і навички гідної поведінки у дітей.

Проте перспективи подальших розвідок полягають у розробці практичних засад реалізації педагогічних умов виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Березюк В.С. Інноваційні технології в ДНЗ / Березюк В.С., Рудік О.А. – Х.: Вид. група «Основа», 2017. – 224 с. – (Серія «ДНЗ. Керівнику»).
2. Гуменникова Т. Р. Українські національні традиції як засіб формування першооснов моральної культури. Початкова школа. – 2003. – № 1. – С. 38 – 40.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Кононко О.Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності. – Харків : Ранок, 2008. – 141 с.
5. Культура и развитие человека: очерк философско-методологических проблем / Отв. ред. В.Иванов.- К.: Наук. думка. – 1989. – 320 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. – Київ : Академвидав, 2006-456 с.
7. Програма розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі». Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В., Кононко О.Л. – 2019. – 488 с.

*Городнюк Марина,*

*магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Хрипун Дар'я,  
к. пед. н., старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Мовленнєвий розвиток дошкільників із затримкою психічного розвитку характеризується своєрідністю, яка виражається як у затримці темпу розвитку мовлення, так і в специфічному характері її розвитку. У дітей з ЗПР, за даними багатьох авторів (С. В. Зоріна [1], Р. І. Лалаєва [2] та ін.), зустрічаються різні мовленнєві порушення, які можуть спостерігатися і у дошкільнят з нормальним розвитком. Особливістю розладу мовленнєвого розвитку у дошкільнят із ЗПР є складність і варіативність порушень мовного розвитку, комбінування різноманітних недоліків у структурі мовного дефекту, стійкість цих порушень. Симптоматика мовної патології переважно пов'язаної з особливостями психічного розвитку цієї категорії дітей.

Більшість дошкільнят із ЗПР характеризується наявністю системного порушення мовного розвитку, яке включає в себе поліморфне порушення звуковимови, спотворення звуко-складової структури слова, бідність словникового запасу, недостатню сформованість граматичної будови, зв'язного мовлення, наявність аграматизмів, порушень темпоритмічної організації мовлення, зниження мовленнєвої активності тощо. (С. В. Зоріна [1], Р. І. Лалаєва [2] та ін.).

Своєрідність мовлення дошкільників із ЗПР відображає недорозвинення пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери, що проявляється в складності, неоднорідності і варіативності проявів і механізмів порушень мовленнєвого розвитку.

Відповідно до класифікації Є. В. Мальцевої [3] у дітей із ЗПР виділяються три групи мовленнєвих порушень в залежності від несформованості тих чи інших компонентів мови:

1) 1 група (24,7%) характеризується ізольованим фонетичним порушенням (неправильним вимовою тільки однієї фонетичної групи звуків).

2) 2 група (52,6%) являє собою комбіноване порушення: порушення вимови звуків (зазвичай двох-трьох фонетичних груп) поєднуються з несформованістю фонематичного слуху.

3) 3 група (22,7%) характеризується системним недорозвиненням мовлення: фонетико-фонематичні вади мови супроводжуються несформованістю граматичного ладу мовлення на основі обмеженого словникового запасу.

Видатна вчена І. А. Смирнова [4] виділяє 5 груп дітей молодшого шкільного віку із ЗПР з урахуванням характеру мовленнєвих порушень:

- 1) діти з мономорфною дислалією;
- 2) діти з поліморфною дислалією, від якої потерпають на письмі;
- 3) діти, у яких, крім функціональної дислалії, відзначається недорозвинення фонематичного аналізу і синтезу, а також порушення читання і письма;
- 4) діти з дислексією і дисграфією;
- 5) діти зі стертою дизартрією.

Найбільш частими серед порушень звуковимови у дошкільнят із ЗПР є ротацізм і ламбдацізм, далі за поширеністю слідують сигматизм свистячих і шиплячих звуків. У значного числа дітей з ЗПР є стійкі паралалії, а також відсутність звуків (найчастіше вібранта).

Непоодинокими у дітей з ЗПР є заміни і змішання звуків (фонологічні, або фонематичні порушення). Найчастіше відбуваються змішання свистячих і шиплячих звуків (з-ш, з-ж, з-ч, з-щ), а також сонорних (р-л), що пов'язано з наявністю у дітей з ЗПР нечітких слухових образів звуків, а також з недорозвиненням фонематичного сприйняття. Засвоєння вимови фонем передбачає спільну діяльність сенсорно-перцептивного і моторного рівнів мовлення. Порушення в функціонуванні мовно-слухового й мовленнєвого аналізаторів і їх взаємозв'язку обумовлюють тяжкість і складність порушень вимови звуків і складність їх механізмів у дошкільнят із ЗПР.

У багатьох дітей із ЗПР порушення звуковимови обумовлені комплексом патогенетичних факторів: аномаліями будови артикуляційного апарату, несформованістю фонематичного сприйняття, порушеннями в розвитку мовленнєвої моторики.

У більшості дітей із ЗПР відзначаються виражені труднощі при диференціації звуків на слух. Діти не розпізнають характерні акустичні ознаки, за якими одна фонема відрізняється від іншої. В результаті цього при сприйнятті мовлення відбувається уподібнення однієї фонемі іншою. Звук впізнається неправильно внаслідок неточного розпізнавання тої чи іншої ознаки, що призводить до змішування звуків в силу їх недостатньої слуховий диференціації, до помилкового їх вживання, а також до невірною сприйняття і відтворення слів.

Отже, у дошкільнят з ЗПР відзначаються різні складні за структурою, неоднорідні і варіативні прояви порушень мовленнєвого розвитку, які обумовлені недорозвиненням їх пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери.

#### **Список використаних джерел**

1. Зорина С.В., Полетаева Н.А., Прибыткова Н.Ю. Оптимизация воспитания и обучения детей с задержкой психического развития в условиях ДОУ комбинированного вида // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2005. – № 3. – С. 16-18.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 223 с.
3. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Автореф. канд. дис. – М., 1991. – 18 с.
4. Смирнова И.А. Нарушения звукопроизношения и письма у детей с задержкой психического развития // Изучение аномальных детей. – Л., 1981.



*Голуб Надія,  
к. пед. н, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені  
Павла Тичини  
Голуб Володимир,  
к. біол. н, доцент кафедри теорії початкового навчання  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП) належить до числа найбільш важливих проблем спеціальної освіти та суспільства загалом. Враховуючи сучасні економічні та соціально-політичні зміни в Україні, стає зрозумілим важливість питання формування безпечного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах та збереження здоров'я у суб'єктів навчально-виховного процесу. У цьому зв'язку назріла потреба у підготовці фахівців, готових творчо реалізувати себе в умовах реформування системи вітчизняної освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчує про те, що питання підготовки майбутніх фахівців до організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП недостатньо висвітлені в сучасній науці [1-3]. Потреба учасників навчально-виховного процесу в безпеці особливо актуалізується в напружених ситуаціях, зумовлюючи мобілізацію на боротьбу із загрозою, а не на корекційно-розвиткову роботу [1]. У зв'язку із вище означеним, підготовка майбутніх фахівців повинна базуватися на розгляді питань стосовно основних ризик-чинників безпеки освітнього середовища. Дослідження Є. Б. Лактіонової [2] дають змогу виділити групи ризиків, пов'язаних із дітьми (відхилення від норми психофізичного розвитку, труднощі адаптації, високий рівень агресії, педагогічна занедбаність), та ризиків, пов'язаних з педагогами (некомпетентність, низький рівень мотивації та професійного саморозвитку). Крім цього, важливе значення мають ризики, пов'язані з управлінням освітньої установи (управлінська некомпетентність, відсутність команди однодумців, неадекватність і

невідповідність пропонованих вимог можливостям педагогічного колективу) та ризику, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу і змістом освіти (великий обсяг навчального навантаження, порушення міжособистісних відносин, психоемоційні перевантаження дітей, відсутність психологічної підтримки, неузгодженість педагогічних позицій, низька комунікативна компетентність) [2, с. 45].

При підготовці майбутніх фахівців доцільно враховувати протиріччя, яке склалося у сучасній педагогічній науці. З одного боку, у навчально-виховний процес наполегливо впроваджуються ідеї гуманізму, як основної та обов'язкової умови взаємодії учнів та вчителів, з іншого – опора на готові технології навчання, в яких присутня чітка регламентація взаємодії учителя та учня, ретельна технологічна послідовність. Перша позиція потребує наявності особистісних почуттів вчителя до учня (і навпаки); друга диктує технологічні, уніфіковані вимоги до професійної поведінки педагога [1].

Психологічний супровід освітнього процесу передбачає проведення своєчасної діагностики готовності дітей з ООП до навчання та здійснення відповідної психологічної корекції, систематичну діагностику стану здоров'я дітей, здійснення психологічного контролю за рівнем їхніх розумових, фізичних, та емоційних навантажень, упровадження комплексної програми збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу. Педагогічний супровід передбачає контроль щодо дотримання вікових регламентів навчальних навантажень; психофізіологічної відповідності змісту освітніх програм; врахування індивідуальних особливостей і стану здоров'я тих, хто навчається; створення доброзичливої атмосфери у процесі педагогічної взаємодії тощо. Ці заходи потрібно здійснювати в тісній співпраці фахівців психологічної служби закладів освіти з педагогічними працівниками.

Для успішного проведення корекційної роботи у навчальних закладах студенти мають бути компетентними в основних поняттях спеціальної психології та особливостях і закономірностях розвитку різних категорій осіб з ООП. Диференційовані механізми і засоби корекційного навчання кожної категорії дітей передбачають їх комплексне психолого-педагогічне вивчення.

Увагу майбутніх фахівців необхідно акцентувати на особливостях навчально-виховної роботи з різними категоріями дітей, впливі педагога на усвідомлення сімейних проблем, соціально-

реабілітаційних аспектів спеціальної освіти [3]. Крім того, необхідно навчати студентів вмінню розвивати адекватну самооцінку, формувати позитивну Я-концепцію, проводити профілактику соціально і професійно небажаних якостей, деформацій, деструктивних змін особистості, розвивати готовність до саморозвитку, самореалізації у сфері професійної діяльності; формувати індивідуальний стиль педагогічного спілкування тощо.

Під час навчальної та виробничої практик у закладах спеціальної освіти та загальноосвітніх школах з інклюзивними класами студенти мають можливість спостерігати, безпосередньо спілкуватися зі спеціалістами, які забезпечують навчально-виховний процес із дітьми з ООП, вивчити передовий педагогічний досвід, ознайомитися з класичними та новітніми технологіями спеціальної освіти.

Отже, формування в майбутніх фахівців вмінь і навичок психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП є базовим компонентом спеціальної освіти та передбачає комплексну підготовку студентів, зорієнтовану на особистісне зростання.

#### Список використаних джерел

1. Варивода К. С. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1. С. 17–20.
2. Лактионова Е. Б. Основные подходы к проблеме рисков в образовательной среде. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 10 (52). С. 41–54.
3. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування психотерапевтичної позиції майбутнього вчителя як основи реалізації валеологічних технологій педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка, соціальна робота. 2015. Вип. 37. С. 113–116.

*Гусєва Тетяна,  
Директор реабілітаційної установи змішаного типу (комплексної  
реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних  
порушень – Центр «Сприяння» громадської організації «Феліцитас»,  
аспірантка 2 курсу спеціальності Спеціальна освіта  
СумДПУ ім. А. С. Макаренка*

## **ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ НАВИЧОК У ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ**

Розвиток трудових вмінь у людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень та оволодіння елементарною культурою праці є вкрай важливий. Залежно від віку формуються культурно-гігієнічні вміння, пов'язані з самообслуговуванням і господарсько-побутовою працею. Саме розвиток трудових вмінь передбачає оволодіння елементарною культурою праці, в яку входять: розуміння мети дій, правильний відбір матеріалів та інструментів, умінням користуватися обраними інструментами, здійснення дій в певній послідовності, оцінка результатів праці.

Праця людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень має велике значення: в процесі знайомства з призначеннями, властивостями і якостями матеріалів та інструментів, оволодіння діями з ними, планування послідовності операцій розвиваються сприйняття, уявлення, різні форми мислення і розумові операції; розширюються і конкретизуються уявлення про життя і працю людей, про користь і результати їх праці.

П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін. зробили вагомий внесок у становлення трудової школи. П. Блонський убачав у ставленні до праці зародки майбутньої педагогіки. Вчений вперше увів поняття «суспільно-трудове виховання», він вважаючи, що у трудовому вихованні найважливіше є розвиток в людей з інвалідністю вмінь користуватися знаряддями праці. С. Шацький розробляючи питання організації суспільно корисної трудової діяльності людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, великого значення надавав питанням задоволення працею. Праця, на думку педагога, повинна бути продуктивною, різноманітною, пов'язаною із працею дорослих; мати емоційне забарвлення для того, щоби приносити задоволення; систематичною і посиленою за періодичної зміни її видів і щоби кожна

людина з інвалідністю усвідомлювала значущість своєї праці для суспільства.

Соціальна значущість обраної проблеми актуалізує проведення дослідження за обраною темою.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми формування трудових навичок у людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.

Суспільно-соціальне значення праці людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень пов'язано з його виховним впливом на особистість. У праці формуються вміння співпрацювати з однолітками і дорослими, звичка до трудових зусиль і доведення справи до кінця, наполегливість, самостійність, прагнення допомагати дорослим і дітям.

У реабілітаційних установах та спеціальних закладах застосовуються різні види трудової діяльності. Трудова діяльність може протікати в процесі навчальної діяльності. Праця з самообслуговування включає в себе дотримання особистої гігієни, організацію особистого життя та індивідуальної діяльності, формування умінь і навичок щодо їх забезпечення. При цьому проводяться такі бесіди, як «Особиста гігієна вихованця» та ін. На ряду з цим проводяться інструктивні заняття (правила особистої гігієни юнаків і дівчат; правила догляду за шкірою обличчя, волоссям; мода і індивідуальність); комплексні практичні роботи (дотримання правил гігієни; виконання зарядки, заняття фізичними вправами з метою формування фігури т.д.). В процесі реалізації виділеного напрямку у вихованців формуються комплексний навик догляду за тілом; дотримання режиму життя і діяльності; вміння доглядати за взуттям та одягом; культура взаємодії з середовищем проживання. Спостереження показують, що в процесі праці з самообслуговування люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень поступово починають проявляти самостійність, формується їх особистість, що важливо для їх подальшого життя.

Велике значення надається суспільно-корисної праці. Слід зазначити, що для підвищення інтересу і активності людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в процесі навчання необхідно, щоб вони усвідомили важливість і корисність того, що вони роблять, розуміли, що результати їх діяльності мають практичне і суспільне значення. Побутова праця в нашій повсякденності займає далеко не останнє місце. Прибирання, прання, прасування та інші

справи - не перелічити, як їх багато. Привчати людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень до виконання домашніх справ необхідно не тільки тому, що ми їх повинні готувати до майбутнього самостійного життя. Головне - залучаючи людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень до виконання побутових обов'язків, ми виховуємо звичку у них працювати і піклуватися один про одного, формуючи тим самим благородні спонукання. Люди з інвалідністю із задоволенням беруться за будь-які справи, виконують доручення дорослих, допомагають в домашній роботі, але при цьому їх більше приваблює процесуальна сторона справи, а не результат; їх трудова активність нерідко залежить від уваги оточуючих і їх позитивної реакції. У зв'язку з цим необхідно пропонувати різноманітні види праці, оновлювати їх зміст, підтримувати прагнення до роботи і віру в успіх, стимулювати емоційне ставлення до результатів діяльності.

Педагоги повинні прагнути, не просто прищепити людям з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень трудові навички, а й допомогти їм побачити результат своєї праці, користь від неї. Бажання повторити успіх стимулює потреба в праці. Важливо вміло реалізувати виховний потенціал праці, який полягає в тому, що досягнення його мети і задоволення внаслідок цього будь-якої потреби тягне за собою появу нової або нових потреб. Трудові обов'язки розподіляються з урахуванням бажання людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, а також їх віку та наявного досвіду.

Люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, які регулярно відвідують реабілітаційні установи та спеціальні заклади, навчаються трудовим навичкам і вмінням за всіма напрямками. При цьому педагог завжди бере активну участь в процесі трудової діяльності, завжди допомагає, підказує, як правильно треба зробити. Люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, набувають навички і вміння, які їм знадобляться в подальшому самостійному житті. Вчать, як правильно виконати всю роботу по дому, а також на території реабілітаційної установи чи спеціального закладу.

Праця повинна доставляти задоволення і радість, а це можливо за умови, що вона посилює для людини з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Розумно організована праця зміцнює фізичні сили, здоров'я, а також робить істотний вплив і на інтелектуальний розвиток. Вона сприяє формуванню таких якостей, як

кмітливість, спостережливість, зосередженість, тренує пам'ять, увагу, активізує сприйняття. Особливо важлива роль трудової діяльності в моральному вихованні. У праці виховуються: стійкість поведінки, дисциплінованість, самостійність, розвивається ініціатива, вміння долати труднощі, формуються інтерес до якісної роботи.

Вибір методів в навчанні трудовим діям залежить від віку, глибини порушення інтелекту, стану їх моторики, сприйняття, уваги. Тому важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, використовуючи різні методи і пред'являючи диференційовані вимоги до рівня сформованості у дітей різних трудових умінь і навичок.

Важливим напрямком є ознайомлення з працею дорослих, виховання інтересу і поваги до нього і його результатами. Ознайомлення з працею дорослих пов'язане з розширенням уявлень про працю та професії людей. Ця робота проводиться на екскурсіях, заняттях. У процесі всієї роботи по ознайомленню з працею дорослих педагоги акцентують увагу на результатах праці, його значущості для людей («Лікар вилікував Соню – вона здорова». «Шофер швидко привіз хворого в лікарню»). Важливо, щоб система роботи з трудового виховання формувала у людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень бажання допомагати старшим, виконувати роботу швидко і акуратно, доводити справу до кінця, відчувати радість від роботи.

Теоретичний аналіз формування трудових навичок у осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень засвідчив, що формування трудових умінь і навичок, пов'язаних з різними видами праці (самообслуговування і формування культурно-гігієнічних навичок, господарсько-побутової праці, праці в природі, ручної праці) благотворно впливають на рівень розвитку людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, дозволяє ефективно вирішувати завдання соціальної адаптації.

Люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, занурені в трудову діяльність, отримують можливість бути успішними; приймаються, розширюються і конкретизуються їх уявлення про життя і працю людей, про користь і результати їх праці; відбувається розвиток зорово-рухової координації, дрібної моторики, удосконалюються рухи, їх координація і узгодженість. В результаті формуються працьовитість, потреба у праці, створюється психологічна і практична готовність до праці.

### Список використаних джерел

1. Бандурка О. М. (2004). *Основи психології і педагогіки*. Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ. Bandurka OM (2004). *Fundamentals of psychology and pedagogy*. Kharkiv: Nat. un-tu vnutr. affairs.
2. Бондарь, В. І. (1998). Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ: Радянська школа. (Cooper, V. I. (1998). *Preparation of auxiliary school students for independent work*. Kyiv: Soviet school).
3. Миронова, С. П. (2004). Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ. (Mironova, S. P. (2004). *Psychological and pedagogical bases of correctional work in a special school*. Kamenets-Podolsky: Kamenets-Podolsky State University, Information and Publishing Department).
4. Хохліна, О. П. (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка. (Khokhlina, O. P. (2000). *Psychological and pedagogical bases of correctional orientation of labor training of students with intellectual disabilities*. Kyiv: Pedagogical thought).



*Давидюк Світлана,  
магістрант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Бегас Людмила,  
к. пед. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **НАЛАГОДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РИТМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ІЗ ЗАЙКУВАТИМИ ДІТЬМИ В ДОШКІЛЬНОМУ ТА ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Сучасний підхід до подолання заїкання настійно вимагає розробки і застосування диференційованих методів корекції даної мовної патології. Саме з позицій диференційованого підходу слід не тільки усувати, а й настійно вивчати заїкання. В даний час механізми заїкання розглядаються неоднозначно. У будь-якому випадку треба враховувати порушення фізіологічного та психологічного характеру, що становлять єдність.

Методика А.В. Ястребової передбачає виділення трьох періодів в навчанні зайкуватих учнів, де в першому періоді школярі розширюють і уточнюють свої знання через спостереження за мовою і активні вправи з упорядкування плавності і темпу мови. У другому періоді активізуються отримані знання і закріплюються навички плавної і виразної мови на більш складному мовному матеріалі. У третьому періоді проходить робота над інтонацією, лексико-граматичним і фонетико-фонематичним вдосконаленням мови, розвиток плавної і виразної мови в будь-яких життєвих ситуаціях.

Один з важливих питань, які потребують вирішення в наступності роботи вчителя-логопеда дошкільних і шкільних установ. Коли зайкувата дитина, яка відвідувала логопедичний дитячий сад, поступає до школи, цим самим вона втрачає зв'язок з колишнім вчителем-логопедом і не завжди встановлює контакт зі шкільним вчителем-логопедом. Документів, що регламентують цей взаємозв'язок як обов'язковий фактор, не існує. Тому, продовження корекційного впливу на зайкувату дитину залежить від наполегливості батьків дитини, або від бажання шкільного вчителя-логопеда сформувати групу зайкуватих школярів.

Таким чином, результати усунення заїкання, отримані в дошкільному віці, з приходом дитини в школу не тільки не закріплюються, але в новому середовищі заїкуватий школяр втрачає придбане мовлення, настає рецидив заїкання, погіршуються умови соціальної адаптації дитини.

При вступі до школи у дитини може виникнути заїкання, або його рецидиви. Тому профілактику заїкання необхідно здійснювати і в шкільні роки. Слід уникати несподіваних викликів дітей і примушувати їх до швидких відповідей, та створити в класі навколо заїкуватої дитини сприятливу обстановку й повідомляти їм про логопедичні знання батькам, вчителям.

Наступним етапом є спільне тренування ритмічних рухів руки й мови водночас. Інтенаційно-мелодійний оформлення ритмізованої мови теж дуже ускладнене і вимагає ретельного і тривалого тренування.

В цілому в ряді методик по встановленню плавної мови у осіб із заїканням пропонуються різні прийоми ритмування мови (Л. З. Андропова, Л. І. Богомолова, В. М. Шкловський). Для того щоб темпо-ритмічна організація мови осіб із заїканням набувала більшого успіху.

Автоматизована мова стала стабільною, темп і ритм повинні підбиратися індивідуально для кожної дитини. Пацієнт повинен відчувати почуття комфорту та мати з цього задоволення.

Ритм мови є одним з найменш вивчених феноменів. В будь-якому висловлюванні представлені мовні одиниці різного порядку: склади, слова, синтагми, фрази. При сприйнятті висловлювання його ритмічна сторона сприймається на слух як багатопланова, «багатошарова», складена з різних субритмів. Кожен клас входять до висловлювання мовних одиниць (склад, слово, синтагма, фраза, текст) має свої ритмічні особливості.

Початковий рівень – поскладовий ритм, є ітеративним, рівномірно повторюється. Він здійснюється переважно за рахунок підкіркових структур (екстрапірамідних відділів) і збігається серцебиттям, диханням, кроком.

В цілому ряді методик по встановленню плавної мови у осіб із заїканням пропонуються різні прийоми ритмування мовлення (Л. І. Богомолова, Л. З. Андропова, В. М. Шкловський). У ряді методик здійснювався етап встановлення ритмізованої мови, що

супроводжується значним уповільненням її темпу до одного складу в секунду.

Поскладовий ритм «вплітається» в середину словесного, послівного ритму проявляється у виділенні голосом наголошеного слова, реалізується через висхідні, або низхідні голосові модуляції. Послівний ритм забезпечує інтонаційно мелодійну виразність мови, реалізується переважно скроневидами відділами правої півкулі кори головного мозку, які поряд з диференціацією природних і предметних звуків забезпечують розвиток імпресивного і експресивного музичного слуху.

Саме з музичним слухом пов'язана здатність до мелодійного оформлення фрази, виділенню в ній мовних тактів та використання пауз. Таким чином «якість» функціонування підкоркових структур лежить в основі функції словесного мовного ритму, що реалізується в корі головного мозку. Наступним етапом тренінгу є спільне тренування ритмічних рухів руки й мови. Інтонаційно-мелодійний оформлення ритмізованої мови теж дуже ускладнене і вимагає ретельного і тривалого тренування.

Можна, зазначити, що для того щоб ритмічна організація мови осіб із заїканням стала стабільною, то темп і ритм повинні підбиратися індивідуально для кожної дитини, викликаючи у пацієнта почуття комфорту.

#### **Список використаних джерел**

1. Богомолова А.И. Устранение заикания у детей и подростков. – М.: изд-во «Просвещение», 1977. - 96с.
2. Власова Н.А. О заикании детей дошкольного возраста // Педиатрия. – 1974. – №7. – С.82-85.
3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – 2-ге видання. К. : Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
4. Миссуловин Л.Я. Заикание и его устранение. - СПб.: изд-во «ООО «СЛП», 1997. – 144с.

*Дирда Віталій,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного університету імені Павла Тичини*

*Черніченко Людмила,  
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

На сучасному етапі розвитку України відкрилися нові перспективи в розвитку спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з обмеженими психофізичними можливостями та щодо їх інтеграції в суспільство.

Прийняті в Україні документи, їх практична реалізація значно розширюють можливості диференціації та індивідуалізації освіти, реабілітації й соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. У зв'язку з цим комплексна психолого-медико-педагогічна реабілітація є одним із пріоритетних напрямів дослідження спеціальної педагогіки і психології (Т. Власова, І. Мамайчук, Ю.Рібцун, О. Стребелєва, Л. Шипіцина), бо чим раніше розпочинається цілеспрямована розвивально-корекційна робота, тим ефективнішими є результати реабілітаційного впливу й попередження виникнення вторинних порушень [1].

Вважаємо, що становлення закладу нового типу потребує нових підходів до організації навчально-виховного процесу, інтеграції у його структуру більш ширшого спектра реабілітаційних заходів, вироблення і реалізації комплексного підходу до вад дитини, індивідуалізації реабілітаційного процесу. Інтеграція вихованців Центру в суспільство в міру реабілітації вади має стати основним показником результативності роботи. Без раннього виявлення вади, раннього втручання досягнення цієї мети неможливе. Окрім цього, сучасний стан спеціальної освіти характеризується значними змінами і проведенням освітніх реформ [3]. Реформування системи спеціальної освіти в Україні потребує створення відповідної реабілітаційної бази, запровадження наявних та формування адаптованих методик реабілітації, а також розроблення нових ефективних методів

корекційно-розвивального навчання для дітей з особливими освітніми потребами, що відповідає сучасним науковим знанням про нормальний і дизонтогенетичний розвиток.

Державний стандарт спеціальної освіти передбачає різнобічний розвиток та виховання особистості на основі формування в учнів повноцінних мовленнєвих умінь та навичок. Навчально-виховний корекційний процес, орієнтований на роботу з дітьми з вадами розумового розвитку, має певні особливості. Тому головне – це цілісність навчально-виховного й корекційного процесів, що орієнтовані на кінцевий результат – розвиток особистості та її соціальну реабілітацію [2].

Навчально-виховна й корекційно-розвиткова спрямованість процесу роботи закладу забезпечує позитивні результати всебічного розвитку дитини та соціалізацію її особистості. У процесі педагогічної діяльності застосовуються різні форми та методи роботи, спрямовані на корекцію психофізичного розвитку дитини, покращення її комунікативних умінь та навичок.

Зрозумівши, що впровадження традиційних технологій навчання в корекційно-педагогічний процес не завжди дає позитивний результат, спрямувала роботу на пошук нових підходів до навчання, які сприяли б освоєнню навчального матеріалу, корекції та компенсації психофізичних порушень у дітей. Адже проблема розроблення та впровадження в навчально-виховний процес спеціальних загальноосвітніх закладів новітніх технологій навчання залишається актуальною.

Для досягнення поставленої мети було визначено та проаналізовано пріоритетні нові технології навчання у спеціальній освіті; визначено значення їх впровадження в корекційно-виховному просторі, вивчено та проаналізовано психолого-педагогічну та методичну літературу з обраної проблеми та вирішено використовувати дидактичні ігри та ігрові прийоми на заняттях із розвитку мовлення дітей [4].

Основні завдання використання дидактичних ігор у логопедичній роботі з дітьми, що мають вади розумового розвитку, є такими:

– створення умов для розвитку пізнавальної діяльності, розширення можливостей дітей для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами, діями та використанням предметів;

- поглиблення уявлень дітей про навколишнє середовище, закріплення їх знань про колір, форму та розмір предметів;
- збільшення мовленнєвої активності дітей;
- корекція психофізичного розвитку дітей, які мають вади розумового розвитку.

Ігрова діяльність дітей – важливий корекційний засіб формування особистості дитини з особливими потребами. Логопедична гра має змістовий, мотиваційний, операційний і контрольньо-оцінний компоненти. У поєднанні традиційних методів навчання з сучасними новітніми технологіями, в основі яких лежить ігрова діяльність, можна досягти значного успіху в корекції психофізичного розвитку дітей із вадами розумового розвитку. Адже гра – улюблена дитяча діяльність та водночас – метод навчання, спрямований на розв’язання багатьох завдань освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Блінова Г. Й. Вчимося логічно мислити / Г.Й. Блінова. – К. : Ліга, 2008. – 258 с.
2. Малярчук А. Я. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / А. Я. Малярчук. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 335 с.
3. Рібцун Ю. В. Ігрові прийоми з розвитку лексико-граматичної складової мовлення дітей з порушеннями мовлення / Ю. В. Рібцун // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 52–56.
4. Синьов В. М., Психологія розумово відсталої дитини : підручник / Синьов В.М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. – К. : Знання, 2008. – 246 с.

*Дікова-Фаворська Олена,  
д. соц. н., проф. кафедри суспільно-гуманітарних наук Житомирського  
інституту післядипломної педагогічної освіти*

## **Т'ЮТОРСТВО У ФОРМАТІ ІНКЛЮЗІЇ**

Розвиток інклюзії в сучасній системі освіти надає можливість дітям з функціональними обмеженнями здоров'я та ментальними порушеннями (ОПП) навчатися в закладах освіти всіх типів разом зі здоровими ровесниками, маючи можливість повноцінної соціалізації та не обмежувати себе у виборі необхідного навчального маршруту. В цьому контексті надзвичайно важливу роль відіграє система супроводу та підтримки дітей з функціональними обмеженнями та ментальними порушеннями. Успішний досвід колег з Великої Британії в організації тьюторства набув поширення і успішно впроваджується в Україні.

Тьютор (від англійської, наставник, той що піклується) – це спеціаліст, який супроводжує учня або студента в процесі індивідуального навчання. Т'юторство – практика, що орієнтована на побудову і реалізацію персональної освітньої стратегії, що враховує особистісний потенціал людини, освітню та соціальну інфраструктуру та завдання основної діяльності.

При організації інклюзивного навчання присутність т'ютора (в нашому випадку – асистента) обов'язкова. Залежно від наявної нозології, дитина може мати проблеми зору чи слуху, затримку в пересуванні, мовленнєві порушення або проблеми інтелектуального характеру, проте ці обмеження не можуть бути на заваді спільному навчанню. Але допомога людини, яка супроводжує його в навчальному процесі, набуває гострої необхідності. Допомога асистента вчителя або асистента дитини(т'ютора) може бути надана в різних формах:

- асистент може здійснювати фізичний супровід, фізичну підтримку, що дозволить дитині почувати себе більш впевнено в умовах класу;

- асистент втілює в життя рекомендації інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) здійснює педагогічну та виховну роботу, координує інших фахівців на кожному етапі освітнього процесу, демонструє еталонну модель поведінки з дитиною з ООП;

- асистент вчителя, який володіє знаннями в галузі корекційної, спеціальної педагогіки та технологіями т'юторського супроводу,

розуміється на сутності інклюзії, забезпечую якісне виконання навчальних завдань, що призводить до формування досягнень не тільки в навчанні, а і розширює можливості повноцінної соціалізації дитини.

В контексті вище викладеного, необхідно зауважити, що заклади освіти різних типів та форм, де реалізується технологія інклюзивного навчання, не в достатній мірі забезпечені підготовленими тьюторськими кадрами. В школах ці посади займають вихователі, вчителі, які не мають достатньої кількості годин для повного навантаження, батьки, а в деяких випадках волонтери-представники громадських організацій. Поява одного з батьків дитини в якості асистента збільшує ризик гіперопіки, що може гальмувати розвиток дитини, зменшувати його самостійність, обмежувати прояви природньої допитливості і прагнення формування соціальних зв'язків в новому середовищі. Волонтер не може виконувати запропоновану допомогу системно, щоденно та професійно, тому не може повноцінно залучитися до команди педагогічних працівників, які задіяні в процесі інклюзивного навчання.

Для розуміння рівня відповідальності асистента вчителя маємо окреслити коло вимог, що висувуються до фахівця:

- знання особливостей інклюзивного навчання, зокрема в частині його відмінностей від класичних форм освіти;

- знання особливостей вікового особистісного розвитку дитини, а також його психологічних закономірностей;

- вміння аналізувати особливості взаємодії та взаємовпливу дитини з ООП та його соціального оточення;

- вміння реалізовувати різні форми педагогічної взаємодії між всіма суб'єктами освітнього середовища.;

- здатність організувати безпечне середовище, попередити прояви булінгу до дитини, що є представником групи ризику.

Таким чином, можемо дійти висновку, що тьютор (асистент) – ключова фігура в системі інклюзивного навчання. Приймаючи рішення щодо займання посади асистента вчителя, педагогічний працівник має усвідомлювати рівень відповідальності, мати відповідний фаховий рівень підготовки, розумітися на сутності концепції інклюзія, бути професійно чутливим.

Система підготовки педагогічних працівників, які здійснюють професійний супровід дітей, які мають особливі освітні потреби, має набрати системності, глибини та універсальності. Від рівня



психологічної готовності, рівня володіння методами, техніками в роботі з дітьми, які мають різні нозології, від майстерності попереджати конфліктні ситуації як з батьками, так із норморозвинутими дітьми та бажання створити всі необхідні умови для розширеної соціалізації особливих дітей залажить формування успішних практик реалізації концепції інклюзивного навчання в Україні.

#### **Список використаних джерел**

1. Дікова-Фаворська О.М. Інклюзивне навчання під час карантину: спроба окреслення проблеми. *Габітус*. № 14, С. 39-46 Режим доступу: <http://habitus.od.ua/journals/2020/14-2020/7.pdf>

*Драник Аліна,  
магістрант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Бегас Людмила,  
к. пед. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ ЗАЇКАННІ**

Розвиток дитини взаємопов'язаний з особливостями поведінки, його емоціями, сприйняттям навколишнього світу. Науково доведено, що в процесі розвитку відбуваються зміни в емоційній сфері дитини. Змінюються погляди на відносини з оточуючими й на світ. Проте, здатність дитини усвідомлювати і контролювати свої емоції зростає, особливо це стосується заїкуватих дітей. У період їхнього дошкільного дитинства розвиток проходить бурхливо і стрімко. З беспорядної заїкуватої дитини перетворюється в активну, самостійну особистість. Всі сторони психіки дитини отримують певні зміни, тим самим закладається база для подальшого зростання і розвитку.

Одним з основних напрямків психічного розвитку в старшому дошкільному віці є формування основ особистості.

Вітчизняні дослідники в галузі психології С. Рубінштейн, А. Леонтьєв та інші, критикували К. Ізарда за те, що в якості головного компонента емоцій він не аналізував ставлення суб'єкта до об'єктів, подій, явищ які в психології розглядається як основа емоцій. Серед психологів зарубіжжя відомий своїми дослідженнями в галузі емоцій, польський психолог Я. Рейковський, який виробив теоретичну схему емоції.

Головною в цій схемі лежить поняття про емоції, як варіант процесів психологічного регулювання діяльності, в яких можна виділити три основних компоненти: знак емоції, емоційне збудження і якість емоції. Так, Я. Рейковський вкаже, на те, що емоційний процес створюється, як реакція на життєво важливий вплив і породжує в залежності від своїх особливостей різні зміни в тілесних функціях, в перебігу інших психічних процесів і в цілому діяльності суб'єкта.

Існують основні думки в зарубіжній психології що до природи емоцій, структур і їх функції. Вітчизняні психологи доводять побачити те, що емоції – це певна форма ставлення до предметів і явищ дійсності і виділяють три аспекти цих процесів: аспект переживання (С. Рубінштейн, Г. Шингаров), аспект відносини (В. Н. Мясіщев П. Якобсон,), аспект відображення (В. Вілюнас, Я. Веккер, Г. Фортунатов).

Згідно з першою точки зору, головна особливість емоцій полягає в відчутті відносин і подій. Так, С. Л. Рубінштейн говорив, що «почуття виявляють в формі переживання відносини суб'єкта до того, що він робить або пізнає, до оточення в цілому».

Наступний погляд на визначення емоцій ґрунтується на підставі того, що почуття або емоції являють собою форму діяльної зв'язку людини до навколишнього світу. Естетичні емоції відносяться до вищих (соціальних) емоцій що, є формою естетичного ставлення до дійсності. Естетичні емоції розглядаються як суб'єктивні емоційні переживання, викликані оцінним ставленням людини до естетичному явища дійсності або мистецтва, пов'язані з цілісністю сприйняття, що представляє єдність емоційного та інтелектуального, і приносять суб'єкту естетичну насолоду, естетичну радість.

Особливості прояву естетичних емоцій дітей 5-7 років визначаються специфікою вікового розвитку (експресивність, безпосередність сприйняття, його зростаюча усвідомленість: формування естетичних уявлень, суджень, оцінок), їх естетичного досвіду (освоєння вищих форм експресії: вираження почуттів за допомогою інтонації, міміки, пантоміміки), що забезпечує активну регуляцію поведінки і різних дій та емоційно-особистісного розвитку (формування емоційного ставлення до своєї особистості, самопізнання). Показниками естетичних емоцій дітей 5-6 років є мотиваційний, інтелектуально-змістовний, імпресивний-експресивний і рефлексивно-оцінний.

Аспект відображення припускає, що почуття, або емоції є неординарною формою відображення важливості об'єкта для суб'єкта. Науковці: Г. Фортунатов і П. Якобсон розпізнають емоційні процеси, як «відображення в мозку людини її існуючих на даний час відносин, тобто відносин суб'єкта потреби до важливих для нього об'єктів».

Емоції створюються при важкому взаємодії суб'єкта з об'єктом і залежать від властивостей предметів, якими можуть бути запропоновані. Тому, саме позитивні емоції повинні набувати

великого масштабу у дітей із заїканням. Емоції пред'являють із себе психічне регулювання є активізацією, або психічним налаштуванням загальної спрямованості й динаміки поведінки в навколишньому світі.

#### **Список використаних джерел**

1. Белякова Л. И. Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.
2. Гресь А. О. Розвиток емоційного інтелекту 3-4 роки. Основа: Перший тренінг, 2018. 80 с
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості / Т. С. Кириленко. К.: Либідь, 2007. 256с
4. Шпак М. М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. Психологія особистості. 2011. № 1(2). С. 282- 288.

*Дударєва Тетяна,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного університету імені Павла Тичини*

*Черніченко Людмила,  
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

На даний час логопедія, як наука і практична діяльність спеціалістів, стоїть на шляху постійного розвитку, оптимізації, вдосконалення та активного залучення інноваційних технологій, пошуку нових методів та засобів логопедичної роботи.

В своїй роботі спеціалісти мають нелегку задачу зацікавити, залучити, навчити, розвинути дитину під час заняття. Замало використовувати перевірені часом методи та засоби, необхідні нові нововведення для ефективного впливу на дитину. Тому логопедична робота вимагає постійного педагогічного пошуку, гнучкості, креативності в застосуванні новітніх педагогічних технологій, а також передбачає корекційний вплив не лише на мовну діяльність, а і на невербальні психічні процеси та емоційно-вольову сторону дитини. [5]

За Постанови Кабінету Міністрів від 6 березня 2019 року № 221 «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр», з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей утворюються такі спеціальні школи:

- для дітей з порушеннями слуху;
- для дітей з порушеннями зору;
- для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [2].

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

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

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

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

4) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення [3].

Інклюзивна освіта визнає, що всі діти – індивідууми з різними потребами в навчанні. Розробка нових підходів до викладання і навчання робить систему більш гнучкою для задоволення різних освітніх потреб, навчання стає більш ефективним. В результаті від зміни, які впроваджує інклюзивна освіта, виграють всі діти, не тільки діти з особливими потребами.

- регулярність процесу і однозначність його фаз, що дозволяють застосовувати середні величини при охарактеризуванні цих фаз, а отже їх стандартизації і уніфікації;

- технологія є нерозривно пов'язаною із процесом – сукупністю дій, які виконуються в часі;

- технологічний процес здійснюється в штучних системах, створених для забезпечення реалізації певних потреб [4].

За основними групами логопедичні технології поділяються на:

- інформаційно-комунікаційні – методи взаємодії з інформацією;
- дистанційні освітні технології (використовувані при організації роботи з батьками);

- інноваційні психокорекційні технології: арт-терапія, казкотерапія, психосоматична гімнастика тощо;

- педагогічні технології з використанням нетрадиційних для дефектології прийомів: ароматерапії, хромотерапії, літотерапія бібліотерапії тощо;

- здоров'язберігаючі технології: кріотерапія, дихальні гімнастики тощо;

- змішані технології – традиційні логопедичні технології з використанням нововведень [1].

Провідною ідеєю сучасної спеціальної педагогіки є орієнтація на ефективне використання збережених систем і функцій, здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь і навичок, соціалізацію та інтеграцію дитини в суспільство. Тому важливе створення нових умов, програм з урахуванням особливих освітніх потреб дитини для її становлення та розвитку.

Кожна дитина особлива в своєму онтогенезі, різні соціальні умови, різні психологічні та фізичні дані. У кожного свої уподобання та різні емоційні прояви, до кожного необхідно підібрати свій «ключик», і саме тому інноваційна діяльність педагога є невід'ємною, а іноді й основною частиною його професійної діяльності.

Якщо дитині не надавати спеціальну педагогічну, реабілітаційно-корекційну, психологічну допомогу, то дитина не зможе навчатись в школі і засвоювати знання та навички. Тому необхідний спеціально організований корекційно-реабілітаційний вплив, що в сукупності з спеціально-зорієнтованими методами, засобами та прийомами створюють відповідні умови для розвитку та засвоєння знань дитини. Без цього дитині дуже важко досягати певних успіхів в навчальній та пізнавальній діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. – Ростов н/Д; вид. «Феникс», 2011. – С. 129;
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій /Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – С. 205;
3. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: «Універсум», 2013. – С. 258;
4. Технологія // Універсальний словник-енциклопедія. — 4-те вид. — К. : »Тека«, 2006. — С. 56-58;
5. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення / Трофименко Л. І. // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – № 1. – С. 9–13.

*Журавко Тетяна,  
викладач-стажист кафедри психології та педагогіки розвитку  
дитини Уманського державного педагогічно університету  
імені Павла Тичини  
Іщенко Людмила,  
д. пед. н, професор завідувач кафедри психології та педагогіки  
розвитку дитини Уманського державного педагогічно університету  
імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ 5-7 РОКІВ З ВІДХИЛЕННЯМИ В ПОВЕДІНЦІ**

Нестійка соціально-економічна ситуація, що склалася в даний час в нашому суспільстві, зумовила зростання різних відхилень в особистісному розвитку і поведінці дітей. Серед них особливо виділяються діти з прогресуючою тривожністю, відчуженістю, жорстокістю, цинізмом, агресивністю, що має розглядати поведінку таких дітей як поведінкові розлади. Комплексне дослідження цієї проблеми привернуло увагу багатьох авторів (Г.М. Андрєєва, Н. Д. Левшов, Е.В. Романин, Н.А. Рижова і ін.). Вчені стверджують, що діти 5-7-річного віку, мають відхилення в поведінці, не включені в процес соціально-педагогічної реабілітації, поповнюють в майбутньому ряди девіантних підлітків [4].

Психолого-педагогічні умови ефективності соціально-педагогічної реабілітації дітей з відхиленнями в поведінці включають: комплексну діагностику дітей старшого дошкільного віку з відхиленнями в поведінці; підготовку соціальних педагогів, які здійснюють соціально-педагогічну реабілітацію дітей з поведінковими розладами; розробку і реалізацію реабілітаційно-корекційних програм для дітей з відхиленнями в поведінці. Б. П. Бітінас підкреслює, що в соціальній педагогіці принципово важливо не тільки відстежити, поставити діагноз, а й простежити подальшу функцію випробуваного. Направити його діяльність на розвиток пізнавального інтересу, результатом якого є перетворююча функція [2].

Комплексна діагностика дітей старшого дошкільного віку з відхиленнями в поведінці включає результати динамічного обстеження, яке проводять медичні працівники, вихователі та соціальні педагоги. Діагностика передбачає біологічну і соціальну



характеристику дитини: спадковість по лінії батька і матері; аналітичні дані; розвиток психомоторних функцій; характер взаємовідносин батьків; особливості виховання дитини в сім'ї; неврологічний статус; психічний статус (контактність, свідомість, орієнтація, мовні можливості, передумови інтелекту, настрої); психологічний статус (пізнавальний рівень, діяльність, пам'ять, увага, мислення); особливості емоційно-вольової сфери; особливості поведінки; характерологічні реакції. Логіка розробки діагностичної програми вимагала опори на адаптовані методики по реабілітації дітей з відхиленнями в поведінці (М.В. Вайзман, І.В. Дубровіна, Ю.М. Забродін, А.К. Маркова, Н.М. Назарова, Л.В. Шибасєва та ін.). Основними показниками проведення комплексної діагностики дітей з розладами поведінкового характеру є виявлення причини і ознаки відхилень. Причини можуть бути біологічного і соціального характеру [1].

Наступним показником успішності реалізації діагностичної програми служить вибір технологій: ігро-психотерапія (психопедагогічний масаж, ігрові вправи «Оленка та Лиса», «Як Катруся весну шукала», «Я і Колобок» та ін.); арт-терапія (музичний розмову, імпровізація мелодій, інсценування пісень, твір дітьми казок, танцювальних композицій і т.д.); поведінкова терапія (вправи, імпровізації, рольові ігри).

Психолого-педагогічні умови соціально-педагогічної реабілітації дітей з відхиленнями в поведінці ми розуміємо як соціально-педагогічний комплекс заходів, спрямованих на розробку діагностичних програм щодо виявлення ознак відхилень у поведінці дітей дошкільного віку, систему підготовки соціальних педагогів, як спеціалістів, що здійснюють даний процес [3].

Підготовка педагогів по реабілітації дітей з відхиленнями в поведінці має свої культурно-історичні традиції та її вторинне відродження пояснюється зростаючими вимогами суспільства до вирішення проблем, пов'язаних з реабілітацією дітей. На зміну авторитарного педагогу приходять інший тип особистості: демократичний, творчий, орієнтований на повагу до дитини, захист його прав і адаптації до нових соціальних умов.

Психолого-педагогічними умовами ефективності соціально-педагогічної реабілітації дітей 5-7-річного віку з відхиленнями в поведінці є:

1) проведення комплексної діагностики дітей 5-7 років з поведінковим відхиленнями, яка передбачає наступні методики: Т. Є. Сидорової – синдром гіперактивності; адаптовані методики по зняттю агресії, синдромів страху і т.д. В.П. Кащенко;

2) підготовка педагогів, які здійснюють соціально-педагогічну реабілітацію дітей 5-7-річного віку з відхиленнями в поведінці, на професійному рівні;

3) розробка та реалізація реабілітаційно-корекційних програм для дітей 5-7 років з поведінковими відхиленнями.

За умови своєчасного залучення дошкільників до різних видів діяльності, притаманних їх віку, правильно організованої соціально-педагогічної корекції наявних вад формуватиметься належне підґрунтя для подальшого успішного навчання, виховання й самостійного життя дітей.

#### Список використаних джерел

1. Афанасьєва В. В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків на основі гуманізму. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2009. № 4. С. 40–46.
2. Грабовенко Н. Обґрунтування змісту і форм соціально-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в умовах реабілітаційних центрів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 3. С. 60–66.
3. Корда Л. Корекційна робота з дітьми девіантної поведінки. *Освіта і управління*. 2006. № 2. С. 149–154.
4. Тютюнник М. І. Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри : дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 - теорія та історія педагогіки; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника ; наук. кер. Н. В. Лисенко. Івано-Франківськ, 1999. С. 150–170.

*Кахаєва Катерина,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного університету імені Павла Тичини  
Черніченко Людмила,  
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

Спеціальна педагогічна наука та логопедична практика свідчать про збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення, чимало з яких мають психоневрологічні, соматичні проблеми, схильність до девіантної поведінки або комбіновані порушення розвитку.

Мова іде про дітей, які мають виражену неврологічну симптоматику, зокрема, діти із заїканням; дизартрики; ринолаліки; діти що мають порушення рухо-моторної сфери: загальної, дрібної, артикуляційної моторики; недостатність вищих психічних функцій – уваги, пам'яті, сприймання. Відповідно у таких дітей спостерігається не лише низький рівень розвитку усного мовлення, і як наслідок – серйозні ускладнення в оволодінні письмом та читанням – дисграфія, дислексія.

Діти-логопати мають труднощі оволодіння навчальною лексикою, зокрема, щодо розуміння та використання термінів, визначень нових понять. Всі ці ускладнення суттєво знижують якість та можливість засвоєння навчальної програми, сприяють формуванню у дітей негативного ставлення до навчання та стійкого стресового стану, що перешкоджає процесу соціальної адаптації та гармонійного розвитку [2].

В Україні створена диференційована мережа спеціальних ЗДО для дітей з порушеннями в розвитку, яка є необхідною початковою ланкою в системі безперервної фахової освіти для осіб з вадами у розвитку.

Проблеми корекційно-педагогічного впливу на дошкільників в установах спеціалізованого типу отримали свою реалізацію в працях А. А. Колупаєвої, С.А.Миронової, Л.П.Носкової, Л.І.Плаксіної, В. І. Селіверстової, Т.Б.Філічової, Н. А.Чевельової та ін. у них

запропоновані ефективні шляхи корекції і компенсації у дошкільників порушень мови, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату в процесі різнобічної корекційно-педагогічної роботи з ними [3; 4].

Вивчення, корекція і навчання таких дітей потребує від учителя-логопеда мультидисциплінарного підходу, різнобічної ґрунтовної підготовки з медичних, психологічних і спеціальних педагогічних наук. Обов'язковими для логопеда є гуманістичні цінності: повага до дитячої особистості; уявлення про дитину як про саме цінне; саморозвиваючий об'єкт ноосфери; осмислення своєї ролі наставника і організатора, що забезпечує процес навчання дітей-логопатів [3].

Щоб ефективно впливати на загальний розвиток дітей-логопатів, стимулюючи, виправляючи й пом'якшуючи мовленнєві порушення, необхідно створювати особливі умови для навчання і виховання, за яких враховувати як «слабкі», так і «сильні» сторони особистості дитини. Кожен вид мовленнєвих порушень потребує специфічних умов організації логопедичної роботи з дітьми-логопатами для реалізації корекційно-розвивальних цілей у навчальному процесі.

Інклюзивне навчання забезпечує сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі дітей з особливими потребами; для їхньої ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише педагогів, персоналу навчального закладу, а й учнів-однолітків, батьків. Однією з умов інклюзивної освіти є цілісний комплексний підхід до супроводу дитини і відповідно взаємодія нормативної, науково-дослідної, практичної бази. Ця умова вимагає залучення в інклюзивну освіту ефективних учасників із кожної згаданої галузі.

Вчитель-логопед зобов'язаний надавати необхідну і можливу допомогу, враховуючи індивідуальність і конкретність обставини. Він має усвідомити, що навчання дітей-логопатів за однією методикою малоефективне. Важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, кожній дитині властива певна швидкість засвоєння артикуляційних вправ, положення язика, навичок і вмінь, у кожної свої особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Кожна дитина з вадами мовлення має свій стиль навчання, свої сильні та слабкі сторони. Щоб задовольнити всі потреби дітей-логопатів, необхідно добре знати особливості їхнього розвитку. Щоб забезпечити успішне навчання дітей з вадами мовлення, потрібно застосовувати широкий спектр педагогічних підходів [1].

Однією із важливих умов інклюзивного навчання є вироблення єдиних вимог до учнів з мовленнєвими вадами зі сторони вчителя та логопеда. Вчитель-логопед має докласти максимум зусиль, щоб переконати педагога у необхідності уважно і обережно оцінювати роботу дітей-логопатів. Річ у тім, що діти при всьому своєму бажанні та старанні не в змозі виконати завдання, особливо письмові, у відповідності до норм [2].

Отже, створення позитивної атмосфери – запорука інклюзивної освіти. Якщо у закладі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо визначають унікальність кожної дитини та підтримують її, це значно підвищує ефективність навчання. Завдяки спілкуванню з однолітками у дітей з мовленнєвими вадами поліпшується емоційний, моторний та мовленнєвий розвиток. Діти з нормо-типовим розвитком відіграють роль взірців, діти-логопати намагаються їх наслідувати, вони налагоджують дружні стосунки, беруть участь у святах, іграх, у громадському житті. В інклюзивній групі у дитини з вадами з'являється потреба бути потрібною, що мотивує здобувати нові навички та знання.

#### **Список використаних джерел**

1. Білецька Л., І. Білецька Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні// Дошкільне виховання. – 2007.
2. Гончаренко.С. Інклюзивна освіта приживається в звичайних школах // Освіта України. – 2009. – 01 грудня.
3. Дерба С. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами // Освіта України. – 2004. – 12 жовтня.
4. Колупаєва Л.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: Самміт – Книга, 2009.

*Кириченко Олександра,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного університету імені Павла Тичини*  
*Черніченко Людмила,  
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ХУДОЖНЬО- МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На початку третього тисячоліття, в умовах становлення і розвитку незалежної України, нового звучання набувають питання творчості, розкриття креативного начала кожної конкретної дитини як справжнього суб'єкта життєдіяльності. Суспільству сьогодні вкрай потрібні люди, які творчо мислять, здатні створювати культуру, жити в ній, розвивати її. Тому формування освіченої, творчої особистості є одним з першочергових завдань реформування освіти в країні.

Художньо-мовленнєва діяльність як складний вид творчої діяльності посідає особливе місце серед творчих проявів дошкільників і потребує взаємодії різних психічних функцій. Проблема розвитку художньо-мовленнєвої діяльності через складність і багатогранність природи мовленнєвих явищ дотична до педагогіки і психології, лінгвістики, психолінгвістики та літературознавства.

Класики педагогіки розкрили значущість і необхідність розвитку творчого потенціалу дітей (Коменський Я.А., Лесгафт П.Ф., Локк Д., Песталоцці І.Г., Руссо Ж.Ж., Фребель Ф. та ін.). Вони вбачали у творчості джерело інтелектуального, фізичного, психічного формування особистості.

Праці класиків педагогіки (Блонський П.П., Духнович О.В., Овсянко-Куликовський Д.М., Потєбня О.О., Русова С.Ф., Толстой Л. М., Ушинський К.Д.) і провідних українських методистів (Богущ А.М., Вашуленко М.С., Мельничайко В.Я., Орланова Н.П., Пентилюк М.І., Савченко О.Я., Стельмахович М.Г., Сухомлинський В.О. та ін.) свідчать про усвідомлення ними важливості теоретичної і практичної розробки проблеми розвитку дитячої творчості [5].

Наукова позиція щодо ролі художнього слова у вихованні дітей залишається неодмінною (О. Аматыєва, А. Богуш, О. Бочкарьова, Н. Гавриш, Р. Жуковська, О. Монке, Ю. Руденко, Є. Тихєєва та ін.), з огляду на його значення для розвитку мовлення, образності мислення та уяви дошкільників, формуванню у них оцінно-етичних суджень, засвоєння соціокультурної норми [2].

Художня література була й лишається одним з важливих засобів виховання особистості у дошкільному дитинстві. Маленькі діти люблять слухати казки, читати книжки, запам'ятовувати вірші – і це природно, оскільки художня література – скарбниця культури, постачальник реальних знань та сильних вражень. Класична й сучасна, вітчизняна та зарубіжна, різна за жанрами, ілюстрована – вона важливий чинник розвитку дитячої субкультури, її уособлення і натхнення дитячого співтовариства. Науковцями доведено, що сприймання творів художньої літератури є активним процесом, тісно пов'язаним з мисленням, у ході якого дитина навчається порівнювати, аналізувати, узагальнювати, тобто виконувати перцептивні і мисленнєві дії [1].

Художнє слово надає дитині зразків діяння в різних соціальних ситуаціях, спонукає до власної активності, стимулює творчість.

Сучасні дослідники також підкреслюють величезний вплив творчості на становлення повноцінної особистості, здібностей дитини, її потреб та мотивів поведінки. Дошкільний вік визначається вченими як особливо сприятливий для розвитку творчості, у тому числі й мовленнєвої.

Дослідники дитячої творчості визначили критерії оцінки творчого продукту в різних видах художньої діяльності: образотворчої, музичної, художньо-мовленнєвої; виявлено взаємозв'язок розвитку уяви і дитячої художньої діяльності. У педагогічних дослідженнях доведено, що художньо-мовленнєва діяльність успішно здійснюється у старшому дошкільному віці під впливом спеціального навчання [3].

Дослідження соціалізуючого впливу художнього слова на дітей дошкільного віку дало змогу науковцям визначити можливості старших дошкільників щодо сприймання та осмислення літературних творів, що забезпечують впливовість літературних і фольклорних творів: здатність відновлювати ланцюг подій, встановлювати змістові зв'язки усередині одного твору та між різними творами; намагання інтерпретувати, змінити літературну ситуацію таким чином, щоб вона

була схожа на казкову, а не на власний повсякденний досвід; поява здатності співчувати літературним героям; розуміння мотивів поведінки героїв, намагання пояснити їх наміри та вчинки (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, О. Ушакова).

Вивчення позиції учених щодо визначення педагогічних умов формування соціалізації дошкільників засобами художньої літератури дало змогу схарактеризувати як сукупність обставин і явищ педагогічного процесу, що уможливорює оптимізацію та ефективність виховання дітей дошкільного віку, зокрема виховання інтересу дошкільників до змісту художнього твору [4].

Відповідно до закономірностей психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку такими педагогічними умовами визначено: диференціація змісту художніх творів відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей; створення системи соціалізуючої взаємодії дітей та дорослих під час ознайомлення зі змістом художніх творів; спонукання дітей до відтворення соціокультурної норми, засвоєної у художньому тексті у власному досвіді в різних видах діяльності [6].

Таким чином, проблема соціалізації особистості на етапі дошкільного дитинства протягом останніх десятиліть перебуває в центрі уваги науковців. Створено розгалужену мережу досліджень, що виявляють міцний зв'язок соціальної педагогіки з психологією, соціологією, культурологією. Теоретичні засади проблеми представлено в теоріях соціального виховання дітей і молоді, теоретичних положеннях виховних концепцій, принципах організації освітнього процесу в освітніх закладах різних рівнів, принципах виховної роботи.

Підтверджено величезну соціалізуючу роль художнього слова як засобу формування у дітей, починаючи з дошкільного віку, уявлень про соціокультурну норму, соціальних знань як важливого складника первинного соціального досвіду. Науковцями доведено цінність художньо-мовленнєвої діяльності, яка, за умов її реалізації у груповому форматі виступає могутнім чинником збагачення дитячої субкультури сучасних дошкільнят.

#### **Список використаних джерел**

1. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / [ Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О.



Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр] ; за заг. ред. Н. Гавриш. – Х. : Мадрид, 2015. – С. 185-186.

2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці: Монографія. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218с.

3. Гавриш Н. В. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 15-19.

4. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : [монографія А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.]; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 368с.

5. Иванова Н. В. Особенности и значение детской субкультуры// Педагогіка, 2005. - № 7.

6. Просенюк А. І. Виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку: автореф. тдис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / А. І. Просенюк / ДЗ «Південноукр. Нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2011. – 20 с.

*Клапчук Юлія,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного університету імені Павла Тичини*

*Черніченко Людмила,  
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНЯТ ЯКІ МАЮТЬ ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ ІЗ ЗДОРОВИМИ ОДНОЛІТКАМИ**

У сучасній психології визнається, що відносини і взаємодія з оточуючими людьми є найважливішою складовою життєдіяльності людини.

В процесі міжособистісної взаємодії відбувається духовно-моральний розвиток особистості, засвоєння нею норм і правил поведінки в суспільстві.

Вже на самих ранніх етапах онтогенезу закладаються основи міжособистісних відносин з оточуючими, суб'єктами яких є сама дитина і її батьками. Надалі коло осіб, залучених у взаємодію з дитиною, розширюється, відносини з оточуючими стають більш диференційованими. У дитячому віці відносини з іншими людьми розвиваються найбільш інтенсивно, а досвід взаємодії з однолітками багато в чому визначає особливості самосвідомості особистості, її ставлення до світу і поведінку.

Розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема з дитячими церебральними паралічами, має специфічні особливості, в більшості випадків ускладнюють процес формування і підтримки конструктивних відносин з оточуючими. Так, обмеження свободи пересування, мовні порушення, слабкість психічного тону можуть призводити до зниження можливостей взаємодії з оточуючими і потреби в ньому [4].

В процесі міжособистісної взаємодії дітей з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров'я) можуть спостерігатися негативні і деструктивні явища, такі, як відчуженість, ізолюваність дітей один від одного, і навіть жорстокість, підвищена агресивність. Специфіка формування міжособистісних відносин може проявлятися вже в дитячому віці і в подальшому робити істотний вплив на розвиток

особистості дитини та її соціалізацію. У зв'язку з цим, проблема міжособистісних відносин і взаємодії з однолітками дітей з ДЦП дошкільного віку потребує різнобічного вивчення, виявлення загальних і специфічних закономірностей їх формування.

Специфічною особливістю взаємодії дітей дошкільного віку з однолітками є їх емоційність та відносна свобода прояви почуттів і потреб. Діти охоче вступають у взаємодію з ровесниками, проявляють активність і винахідливість, можуть самостійно встановлювати певні правила взаємодії і контролювати їх дотримання. У спільній діяльності дошкільнят формуються відносини, аналогічні тим, що складаються в реальній житті у суспільстві: товариства, дружби, симпатії і антипатії, - що є найважливішою основою подальшої соціалізації особистості, успішності її інтеграції в суспільство.

У дітей з дитячими церебральними паралічами вже на ранніх етапах розвитку проявляються специфічні особливості формування навичок взаємодії та міжособистісних відносин з оточуючими. Поряд з мотивами і формами взаємодії з навколишнім середовищем, загальними для дітей із нормо-типовим розвитком та дітей із ДЦП, потреба в спілкуванні у останніх менш виражена. Дошкільники з ДЦП малоактивні, плаксиві, образливі, не вміють спонукати до спільної діяльності своїх однолітків [2]. Е. Колпакова зазначає, що у таких дітей не формується почуття довіри до інших людей, достатня мотивація і навички спілкування, результатом чого є їх замкнутість, ізоляція, порушення у сфері соціальних контактів [3].

Діти з церебральними паралічами мають більш низькі, ніж їх однолітки із нормо-типовим розвитком, соціометричні статуси. В одних випадках вони залишаються як би непоміченими іншими дітьми, ігноруються ними, в інших випадках виявляються на позиціях активних членів групи [1].

На думку Т.П.Скріпкіної, на характер взаємин з оточуючими впливають особистісні особливості дітей з ДЦП. Так, для них характерні недостатня активність, нерішучість, пасивність. Це, в свою чергу, веде до виникнення почуття неповноцінності, самотності, дисгармонійних відносинам з батьками і однолітками [5].

Таким, чином, особистісні особливості і соціальна ситуація розвитку дітей з ДЦП впливають на вибір стилю міжособистісної взаємодії, особливості міжособистісних відносин з оточуючими, в тому числі і з однолітками.

Отже, в ході дослідження було виявлено, що в процесі взаємодії зі однолітками для дітей з ДЦП характерна переважна орієнтація на власні інтереси і потреби, зниження здатності до аналізу і обліку особливостей ситуації і інтересів опонента.

В деяких випадках діти даної категорії демонстрували прагнення до домінування, до підпорядкування оточуючих своїй волі. Недостатній розвиток соціальної рефлексії, зниження здатності до конструктивного взаємодії з однолітками можуть бути пов'язані з особливою соціальною ситуацією розвитку дітей даної групи, зокрема, соціальною ізоляцією, вузьким колом спілкування і т.д. У той же час можна констатувати про важливість комплексного підходу до профілактики та корекції комунікативних труднощів у дітей з ДЦП, розробці та реалізації заходів, сприяють формуванню повноцінних відносин з однолітками.

#### **Список використаних джерел**

1. Гринина Е.С., Максимова С.В. Особливості спілкування дошкільників з ДЦП // Соціокультурна інтеграція та спеціальних освіту. М.: Видавництво «Перо», 2015. С. 42-49.
2. Гринина Е.С., Максимова С.В. Особливості розвитку комунікативної сфери дошкільнят з ДЦП // Єдина освітнє середовище як фактор соціалізації навчаються: збірник матеріалів науково-практичної конференції. Саратов, 18 лютого 2015 р Частина 1. 2015. С.138-143.
3. Колпакова О.В. Особливості міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем та умовної нормою розвитку // Проблеми і перспективи розвитку освіти: матеріали V Міжнар. науч. конф. Перм: Меркурій, 2014. С. 172-174.
4. Скрипкіна Т.П. Психологія довіри. М.: Видавничий центр «Академія», 2000.. 264 с

*Коваль Альбіна,  
студентка Комунального вищого навчального закладу  
«Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка»*

*Бистранівська Ольга,  
викладач Комунального вищого навчального закладу «Уманський  
гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У Державному стандарті початкової освіти велика увага надається формуванню комунікативної компетентності та розвитку особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності. Особливість мови навчання полягає в тому, що вона є не тільки предметом, а й найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової ланки освіти.

Сучасні тенденції шкільної освіти потребують від учнів якісних знань, основи яких закладаються на початку шкільного навчання, але рівень сформованості мовленнєвої діяльності першокласників не завжди відповідає вимогам, які пред'являє дітям школа.

А.С. Винокур зазначав, що учні із загальним недорозвитком мовлення відчувають значні труднощі у процесі опанування предметами мовного циклу, та й з інших предметів [2,с 4].

Є.Ф. Соботович наголошувала, що діти навіть з нерізко вираженими порушеннями мовлення, які вступають до загальноосвітніх шкіл, становлять основний контингент невстигаючих учнів (передусім з предметів мовного циклу) [5,с 2].

Такі діти молодшого шкільного віку потребують корекційної допомоги і складають основний контингент логопедичних пунктів при закладах загальної середньої освіти.

Отже, особливо важливим у сучасних умовах розвитку спеціальної освіти є пошук оптимальних шляхів корекції мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Як свідчить аналіз науково-теоретичних джерел, питаннями логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку займалися багато науковців і практиків (Е. Данілавичюте, К. Дяченко, О. Корнев, Р. Юрова, Л. Федорович, Л. Єфіменкова, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.).

Проте їх дослідження були спрямовані на вирішення питань подолання порушень мовленнєвого розвитку дітей та попередження труднощів навчання, спираючись на адекватні умови здійснення корекційного впливу. Створення ж корекційно-педагогічного супроводу спільними зусиллями кваліфікованих фахівців з метою подолання мовленнєвих недоліків та попередження порушень писемного мовлення залишилися поза увагою.

На думку вітчизняних та зарубіжних науковців (М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, Т.Г. Візель та ін.) корекційний вплив повинен бути комплексним. ,

Мета статті – теоретичне обґрунтування комплексного підходу у корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту.

Сутність комплексного підходу у логопедичній роботі полягає у систематизації, регулюванні та координуванні корекційних, розвивальних, виховних, освітніх та оздоровчих стратегій впливу на дитину з порушеннями мовлення. Для того, щоб подолати мовленнєві порушення та сформувані і розвинути мовленнєву діяльність для успішного навчання, необхідна чітка взаємодія всіх учасників освітнього процесу. Основне завдання педагогічної взаємодії у процесі корекційної логопедичної роботи в закладі загальної середньої освіти в умовах логопедичного пункту полягає у створенні продуманої системи корекції мовлення в процесі навчання і виховання, всього життя та діяльності дитини. Тобто потрібне створення творчого об'єднання педагогів та батьків, яке має спільну мету, організовує корекційно-освітнє середовище, комплексний психолого-педагогічний супровід, який стимулює розвиток дітей з порушеннями мовлення.

В науковій літературі є багато напрацювань з проблеми спільної роботи та співпраці вчителя-логопеда і сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями мовлення (Ю. Гаркуша, С. Миронова, Ю. Докучаєва, О. Зверєва, Т. Ілляшенко, В. Липа та ін.).

Л. Белякова, Т. Візель, О. Лаврова, О. Мастюкова вивчали окремі сторони професійної співпраці логопеда та лікарів, які приймають участь у корекційному процесі.

Науковці С. Шаховська, В. Селіверстов, Н. Крилова, Л. Єфіменкова, І. Садовнікова та ін. займалися питаннями спільної участі у корекційній роботі логопеда і педагогів, психологів дошкільних та шкільних закладів освіти.

Однак, при наявності великої кількості наукових робіт присвячених проблемам взаємодії учителя-логопеда з іншими учасниками корекційно-педагогічного процесу, багато питань комплексної корекційної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту не знайшли свого вирішення

#### **Список використаних джерел**

1. Державний стандарт початкової освіти . Режим доступу: URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
2. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку. К., 1977. 143с.
3. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. №1 . С.2-7.
4. Хитрюк В.В. Основы дефектологии: учеб.пособие. Минск, 2009. С.121

*Коваль-Бардаш Людмила,*  
*к. пед. н., провідний науковий співробітник Інституту спеціальної*  
*педагогіки та психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України*

## **КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТА У ДИТЯЧОМУ САДКУ: КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ АСПЕКТ**

Сучасна людина занурена в інформаційне середовище, адже живе серед інтернету, телебачення, книг, журналів, та комп'ютерних ігор. Таким чином, інформація відіграє виключну роль в життєвому циклі людини, пронизує всю її діяльність та формує інформаційний спосіб життя. Проте, варто зазначити: у інформаційне середовище людина потрапляє вже навіть не з перших хвилин життя, а ще у пренатальний (внутриутробний) період.

Інформаційне середовище дуже суперечливе, але водночас надзвичайно різноманітне: за характером представлених ідеологій, точок зору, підходів до тих чи інших явищ. Головна складова інформаційного середовища – інформаційний фонд. Сьогодні інформаційний фонд розрізняється як за змістовними і видовим ознаками, так і за видами носіїв інформації (книги, аудіо та відеокасети, компакт – диски, електронні видання та ін.). Інформаційне середовище має кілька ієрархічних рівнів:

- глобальний;
- міжнародний;
- загальнодержавний;
- регіональний;
- локальний.

Інформаційне середовище у закладах освіти застосовується у наступних напрямках:

- упровадження нових інформаційних технологій в управлінський процеси;
- упровадження електронного документообігу;
- інформаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу;
- розширення інструментарію корекційно-розвивальних послуг.

Також в межах освітнього закладу інформаційне середовище має складові, до яких належать:

- фізична (кабінет інформатики, а також робочі місця адміністраторів, учителів; шкільний інтернет, локальна мережа та



технічні засоби мультимедіа (телевізори, проектори, відео програвачі, фотоапарати тощо), програмне забезпечення навчально-виховного процесу;

- психологічна та інтелектуальна («людський фактор») це воля та бажання учасників освітнього процесу до використання інформаційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі).

У дошкільній освіті навчально-виховним орієнтиром, яким керуються педагогічний колектив в наданні освітніх послуг, є Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО), в якому представлено основні освітні лінії за якими здійснюється освіта та виховання дітей дошкільного віку у всіх ЗДО незалежно від типів та форм підпорядкування. БКДО складається з інваріантної та варіативної частин. Психологи відзначають: чим раніше дитина познайомиться з комп'ютером, тим меншим буде психологічний бар'єр між нею і технічними засобами, тому що в дитини практично немає страху перед технікою. Чому? Тому що комп'ютер приваблює дітей, як будь-яка нова іграшка, і саме так у більшості випадків вони на нього дивляться. У дошкільному віці відбувається становлення особистості дитини, закладаються основи знань, понять, уявлень.

Дитина вже змалечку оточена значними обсягами інформації, які впливають на сприйняття нею оточуючого світу. Упровадження ІКТ, зокрема мультимедійних технологій (МТ) пропонує широкий спектр можливостей для різнобічного розвитку дитини.

Переваги упровадження новітніх технологій, зокрема МТ, в освітній процес дошкільних закладів обґрунтовані у дослідженнях вітчизняних науковців. Однією з найважливіших умов, чому застосування ІКТ є перспективним в освітньому процесі ЗДО – це їх освітня функція.

Упровадження в педагогічний процес мультимедіа-технологій виявило ряд позитивних чинників і низку важких моментів і утруднень. Так, організація занять із використанням мультимедіа-технологій і спеціальний медіапроектор дає можливість наочно демонструвати можливості програмного забезпечення та економити час, інтенсифікуючи тим самим вивчення навчального матеріалу.

Основи формування комп'ютерної грамотності та знайомства з навколишнім світом з допомогою комп'ютера входить до варіативної частини Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція). У освітній лінії 4.1. - «Комп'ютерна грамота» у змісті освіти

«Інформатична компетенція» висвітлено програмові вимоги щодо досягнення результатів роботи із оволодінням навичок роботи із комп'ютером дітьми дошкільного віку.

Вагомого значення набуває можливість мобілізації на короткий проміжок часу аналізаторної мультимодальності, що сприяє полісенсорності сприйняття матеріалу, сприянню розвитку основних психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, уяви та ін.); можливість демонстрації об'єктів, явищ і процесів, недоступних у повсякденному житті (космічні об'єкти, явища природи, об'єкти мікросвіту та ін.); можливість візуалізації абстрактних даних; унаочнення й емоційне забарвлення демонстраційного матеріалу тощо.

До основних МТ, що доцільно використовувати в освітньому процесі ЗДО відносять:

1. Мультимедійна презентація – набір слайдів за певною тематикою, що зберігається у файлі спеціального формату. При цьому, кожний слайд може містити текстові, графічні, табличні дані, анімацію, аудіо, відео та ін. Цей засіб дозволяє комбінувати звук і зображення в динаміці, що сприяє активізації довільної уваги дитини. Одночасний вплив на два найважливіші органи сприйняття – слух і зір – дає змогу досягти більшого ефекту. Найпродуктивніше застосовувати мультимедійні презентації при вивченні нових понять, або ж їх закріпленні.

2. Електронний освітній ігровий ресурс (ЕОІГ) – це окремий вид ігрового програмного забезпечення, розроблений для вирішення дидактичних завдань. Іншими словами, ЕОІГ – це програмне забезпечення, що поєднує пізнавальну та розважальну функції, містить завдання в ігровій формі і спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності дітей. Мета використання ЕОІГ має подвійний зміст: навчальний і розвивальний – набуття й розвиток знань, умінь і навичок; ігровий – одержання дитиною «винагороди» після досягнення ігрової мети. Під час гри у дітей розвиваються позитивні емоційні реакції, прагнення досягати поставленої мети, що сприяє корекції та розвитку психічних процесів.

Важливо пам'ятати, що така гра є виключно доповненням до основних видів діяльності дитини, і ні в якому разі не повинна витіснити традиційну гру (сюжетно-рольову, міжособистісну). ЕОІГ доцільно застосовувати в дошкільній групі при закріпленні знань, відпрацюванні навичок.

3. Мультиплікаційний фільм – продукт мультиплікації, створений шляхом зйомки послідовних фаз руху об'єктів. З перегляду мультфільмів діти отримують значні обсяги даних художньо-естетичного, морально-етичного, пізнавального та іншого характеру. Їх упровадження в освітній процес дозволяє позитивно впливати на засвоєння способів поведінки, алгоритмів досягнення цілей, розвиток емоційної сфери і психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо).

Використання інформаційних технологій активізує пізнавальну активність та розвиває самостійність, створює умови для продуктивної діяльності дитини, сприяє розвитку наочно-образного мислення дитини вже у дошкільному віці. Як показали дослідження, особливо успішно формуються за допомогою комп'ютерних технологій спеціальні якості мислення – динамічні просторові уявлення, що розвивають символічні функції наочно-образного мислення.

Навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх ЗДО, тобто, маючи на меті інклюзивне навчання, з огляду на застосування ІКТ, новітніх технологій будуть сприяти інтеграції такої дитини в суспільство однолітків, компенсації її фізичних недоліків засобами інноваційних інформаційних технологій, що в цілому повинно позитивно позначитися на формуванні її особистості.

Роль ІКТ в цьому напрямі зводиться до:

1) подолання комунікативних бар'єрів (якщо інвалідність стосується порушення органів відчуттів та сприймання);

2) оптимізації процесу навчання і виховання (при розладах аутичного спектру – дитині комфортніше спілкуватися з дорослим через технічний засіб);

3) деталізації наочності в подачі навчального матеріалу (ілюстрування матеріалу за допомогою відеоряду, інтерактивної дошки) та ін.;

4) дистанційності навчання (можливість дистанційно навчати та виховувати дитину, якщо вона з якихось причин не може відвідувати ЗДО).

#### Список використаних джерел

1. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. – 261 с.
2. Навчально-методичний комплект. Навчально-методичний посібник «Особлива дитина в інклюзивному навчальному закладі»./ Коваль Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В., Луценко І.В.– К.: 2017р. – 362с.

3. Інновації в дошкіллі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід : посібник на допомогу дошкільним працівникам / авт.-упоряд.: Л.Калуська, М. Отрощенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010.– 378 с.

*Колишкін Олександр,  
к. пед. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка*

## **АДАПТИВНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ОКРЕМА ГАЛУЗЬ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з оточуючим світом, успішного лікування, корекції та наступної психолого-педагогічної і фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей належить до першочергових державних завдань. Фізична культура є одним з основних шляхів корекції порушень фізичного розвитку, рухової підготовленості, психомоторики, вольових якостей осіб з обмеженими можливостями, виховання рухової грамотності та залучення їх до трудової діяльності, самообслуговування, соціальної адаптації.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напрямку, основною метою якої є формування життєво та професійно важливих умінь та навичок, розвиток і вдосконалення фізичних та психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями.

Адаптивна фізична культура (АФК) покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, залишкове здоров'я, природні фізичні ресурси та духовні сили осіб з обмеженими можливостями, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості організму до вимог суспільства.

В умовах сьогодення спостерігається активізація процесу формування адаптивної фізичної культури. Вивчення досвіду освітньої діяльності за напрямками підготовки, спеціалізаціями, дисциплінами, педагогічними практиками, що припускають підготовку кадрів з адаптивної фізичної активності, фізичної реабілітації, кінезіотерапії, адаптивного фізичного виховання, активного відпочинку у закладах вищої освіти провідних держав світу дозволили глибше зрозуміти філософію, зміст, специфіку роботи з особами, які мають стійкі відхиленнями у стані здоров'я, уточнити і конкретизувати освітні програми з адаптивної фізичної культури.

Метою роботи є обґрунтування адаптивної фізичної культури як окремої галузі науково-практичної діяльності та розкрити її корекційне значення.

Адаптивна фізична культура належить до нових напрямів професійної підготовки фахівців та являє собою складне багатогранне соціально-педагогічне явище, а її теорія виступає як науковий напрям, що вивчає структуру, функції, принципи, засоби і методи раціонально організованої рухової активності осіб з обмеженими можливостями.

Довгі роки існувала думка, що поняття «особа з інвалідністю», «фізична активність», а тим більше «спорт» несумісні, і засоби фізичної культури рекомендувалися тільки окремим особам з обмеженими можливостями як короткочасний захід, який доповнював фізіотерапевтичні та медикаментозні призначення. Фізична культура і спорт не розглядалися як ефективний засіб реабілітації осіб цієї категорії, підтримки їх фізичних можливостей і зміцнення здоров'я.

У сфері фізичної культури державними та громадськими організаціями докладаються великі зусилля для залучення осіб з обмеженими можливостями до систематичних занять фізичними вправами як ефективному, універсальному засобу фізичної, психічної, соціальної адаптації. Працюють федерації, комітети, комісії, асоціації осіб з обмеженими можливостями, розроблені навчальні програми для підготовки фахівців-педагогів, функціонують діагностичні та реабілітаційні центри, корекційні установи, консультаційні пункти, спеціальні заклади освіти, клуби, секції, збірні команди з різних видів спорту, проводяться свята, фестивалі, змагання для осіб з обмеженими можливостями.

Основними причинами недостатнього розвитку фізичної культури осіб з обмеженими можливостями є такі:

- незнання ними власного фізичного потенціалу, відсутність ціннісних орієнтацій і усвідомленої потреби в руховій активності;
- незрілість громадської думки про необхідність створення для осіб з обмеженими можливостями умов «рівної особистості»;
- відсутність кваліфікованих педагогів, що володіють необхідним комплексом фундаментальних і прикладних знань та практичних умінь, які дозволяють підтримувати і розвивати фізичні можливості особи з обмеженими можливостями та формувати її особистість.

У відповідності з новими цілями та підходами відбувається процес формування нової дисципліни та професії, яка отримала у 1973 р. міжнародну назву «Адаптивна фізична активність» (АФА). У нашій

час АФА – це термін, який об'єднує усі види фізичної активності та спорту, які відповідають інтересам та сприяють розширенню можливостей осіб з різноманітними обмеженнями функцій.

Специфіка АФК вимагала значної, а іноді принципової трансформації (пристосування, корекції, або, інакше, адаптації) завдань, принципів, засобів, методів організаційних форм основних розділів (або видів) базової дисципліни стосовно до незвичної для фізичної культури категорії тих, хто займається. Звідси виникла така назва – «адаптивна фізична культура».

Сьогодні в практиці затвердилися два основні підходи у формуванні теорії та методики адаптивної фізичної культури.

Перший – узагальнення досвіду роботи з особами, що мають обмежені можливості, який вже має свої історію, досягнення та успіхи. Силами педагогів-новаторів створюються індивідуальні навчально-оздоровчі програми, передові технології, приватні методики для окремих нозологічних груп осіб з обмеженими можливостями.

Другий – перевірка та наукове обґрунтування приватних методик у сфері фізичного виховання, спорту, фізичної рекреації та рухової реабілітації осіб з обмеженими можливостями.

Треба відзначити, що формування адаптивної фізичної культури можливе на основі інтеграції знань про структуру і зміст фізичної культури та знання нормальної і патологічної анатомії, фізіології, психології та інших суміжних наук. Взагалі напрям підготовки «Адаптивна фізична культура» базується на загальній теорії і методиці фізичної культури, однак на відміну від базової дисципліни об'єкт пізнання та перетворення у адаптивній фізичній культурі – не здорові, а хворі люди, у тому числі й особи з обмеженими можливостями.

Саме своєю орієнтацією на хронічно хворих та осіб з обмеженими можливостями АФК відрізняється від одного з розділів загальної фізичної культури, який має назву – оздоровчо-реабілітаційна або лікувальна фізична культура. Сфера фізичної культури орієнтована на здорових людей або тих (як виключення), які тимчасово втратили ті або інші функції. Найбільш розвинений як у теоретичному, так і у практичному плані розділ цього виду культури – спорт, загалом передбачає діяльність осіб не просто здорових, але й рухово-талановитих.

У дисциплінах, які займаються проблемами осіб з відхиленнями у стані здоров'я та осіб з порушеннями психофізичного розвитку (тифло-, сурдо-, орто-, лого-, корекційна психопедагогіка та ін.), ті чи

інші компоненти фізкультурно-спортивної діяльності практично не використовуються. Це пояснюється предметом цих дисциплін, їх специфічними засобами та методами. Головною передумовою цього є той факт, що в корекційній педагогіці переважно використовуються психологічні засоби та методи, а в АФК – засоби та методи активізації рухів (навчання, розвиток, корекція), які є природною потребою та умовою життєдіяльності дитини з обмеженими можливостями.

Адаптивна фізична культура передбачає значно ширше залучення засобів та методів цього виду культури, яка є базою, основою соціалізації особистості людини з обмеженими можливостями, її адаптації до трудової діяльності або перекваліфікації та взагалі саморозвитку, самовираження та самореалізації.

Основні передумови виділення адаптивної фізичної культури до окремої галузі науково-практичної діяльності зводяться до такого:

1. Адаптивна фізична культура є новою для України інтегративною галуззю освіти, науки, культури, соціальної практики, яка активно розвивається.

2. Адаптивна фізична культура містить у собі як мінімум три великих галузі знань – фізичну культуру, медицину, корекційну педагогіку й велику кількість відомостей медико-біологічних та соціально-психологічних навчальних і наукових дисциплін.

3. Адаптивна фізична культура являє собою значно об'ємніше й ширше явище у порівнянні з лікувальною фізичною культурою й фізичним вихованням дітей з відхиленнями у розвитку. Вона поєднує в собі, окрім названих напрямів, адаптивний спорт, адаптивну рухову рекреацію, адаптивне фізичне виховання учнів та студентів спеціальних медичних груп загальноосвітніх шкіл та вишів, креативні (художньо-музичні) й екстремальні види адаптивної рухової активності.

4. Формування потреби в здоровому способі життя, мотивів і ціннісних орієнтації, що їм відповідають, підбір засобів, методів, видів адаптивної фізичної культури для осіб з відхиленнями в стані здоров'я повинні здійснюватися з урахуванням та виходячи з їхніх кінцевих цілей індивідуального існування, що визначають всю систему життєвих настанов.

5. Ефективний розвиток і впровадження програм з адаптивної фізичної культури як у країні, так і в окремо взятому регіоні можливо тільки у випадку врахування конкретних соціально-економічних умов, національно-етнічних особливостей менталітету населення, клімато-



географічних та ряду інших факторів.

Таким чином, в роботі обґрунтовано процес виділення адаптивної фізичної культури в окрему галузь науково-практичної діяльності та розкрито її корекційне значення. На сучасному етапі розвитку в Україні відкрилися нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, що насамперед пов'язані з переосмисленням ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку. Істотна специфічність рухової активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку обумовила появу особливого науково-педагогічного напрямку, який виступає у міжнародній практиці під загальною назвою «Адаптивна фізична культура».

#### **Список використаних джерел**

1. Колишкін О. Розвиток рухової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання / О. Колишкін // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 4. – С. 58–63

*Колісник Людмила,  
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ВДОМА**

Оволодіння рідною мовою як засобом людського спілкування та пізнання є одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному віці, найбільш сензитивному до засвоєння мови.

Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначається на сприйманні мовлення, висвітленні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистості дитини.

Дошкільний вік – найбільш сензитивний період активного засвоєння дитиною розмовної мови, становлення і розвитку всіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної [3].

Ви вирішили самостійно почати заняття зі своєю дитиною до того, як у вас появиться можливість отримати кваліфіковану допомогу.

Перед тим, як почати заняття підготуйте все те, що вам може знадобитись:

- велике настільне дзеркало, щоб дитина могла контролювати правильність виконання нею вправ артикуляційної гімнастики;
- різної тематики «Лото» (зоологічне, біологічне), «Посуд», «Меблі» і т.п.;
- добре також придбати муляжі фруктів, овочів, набори невеликих пластмасових іграшок тварин, комах, транспортних засобів, посудку для ляльки і т.д.;
- різні картинки із двох і більше частин;
- вашим хобі до кінця компенсації недорозвитку мовлення дитини повинне стати колекціонування різних картинок, які знадобитися в процесі підготовки до занять (яскраві упаковки від продуктів, журнали, плакати, каталоги і д.р.); заведіть вдома велику коробку, куди ви будете складати свою «колекцію»);
- для розвитку м'якої моторики придбайте, або зробіть самі ігри для розвитку мовлення дитини: пластилін та інші матеріали для ліпки, конструктор, шнуровки, палички для лічби чи сірники і т.д.;
- зошит чи альбом для наклеювання картинок і планування занять.

*Основна важкість* для батьків при організації занять – *небажання* дитини займатися. Щоб перемогти це, необхідно зацікавити дитину. Важливо зрозуміти, що основна діяльність дітей – *ігрова*.

*Всі заняття повинні будуватися по правилам гри!*

Можна «відправитися в подорож» в Казкове Королівство чи в гості до незнайки. Плюшевий медведик чи лялька також можуть «поговорити» з дитиною. Рідко яка дитина буде сидіти на місці і впитувати знання.

### *Поради логопеда*

Для досягнення результату необхідно займатися з дитиною кожен день.

Щоденно проводяться:

- ігри на розвиток дрібної моторики;
- артикуляційна гімнастика (краще два рази в день);
- ігри на розвиток слухової уваги чи фонематичного слуху;
- ігри на формування лексико-граматичних категорій.

Кількість ігор – 2-3 в день, крім ігор на розвиток мілкої моторики та артикуляційної гімнастики.

Не перевтомлюйте дитини! не перевантажуйте інформацією. Починайте заняття з 3-5 хв. в день, поступово збільшуйте час [1]. Тривалість занять без перерви не повинна перевищувати 15-20хв.

У дітей часто за плином часу увага починає розсіюватися. Якщо ви побачили, що погляд вашої дитини блукає, що дитина уже ніяк не реагує на вашу мову, як би ви не старались і не залучали всі знайомі вам ігрові моменти – заняття потрібно зупинити або перервати на деякий час.

Найкращий час для занять – вранці після сніданку, або в другій половині дня після сну. Розбийте блок ігор і вправ, які ви запланували на день, на декілька частин. Наприклад, пальчикову і артикуляційну гімнастику провести в ранці, розвитком мовлення позайматись на прогулянці, а розвитком фонематичного слуху – в другій половині дня. Відкладіть заняття, якщо дитина хвора або погано себе почуває.

Знайомте дитину з дитячою літературою! Старайтесь щоденно прочитувати дитині хоча би декілька сторінок, роздивіться картинки до прочитаного тексту, опишіть їх, задайте дитині запитання по тексту.

«Коли ж це все можна встигнути?» - запитаєте ви. Читання книг можна відкласти на вечір перед сном. Читання перед сном стає

любимим заняттям дитини – адже ще 15-20 хвилин можна не поспати, поспілкуватися з батьками, поділитися своїми секретами.

Користуйтеся наочним матеріалом! Дітям важко сприймати слова (особливо при афазії), відірваними від зображення. Наприклад, якщо ви вирішили вивчити з дитиною назву фруктів, покажіть їх в натуральному вигляді або користуйтеся муляжами, картинками, комп'ютером, інтерактивною панеллю, інтерактивною дошкою.

Говоріть чітко, повернувшись обличчям до дитини. нехай вона бачить рухи ваших губ, запам'ятовує їх.

Не вживайте слово «невірно»! Підтримуйте всі починання дитини, хваліть навіть за незначний успіх. Не вимагайте від дитини правильної вимови звуку або слова зразу ж. якщо він назвав поїзд «ту-ту», підтвердіть його відповідь двома варіантами слова: «да, це поїзд, ту-ту».

Якщо ви суворо скажете, що це не «ту-ту» а поїзд, можливо, в наступний раз дитина більше не захоче з вами спілкуватися.

Не бійтесь починати! Заведіть зошит, де будете планувати заняття на кожен день. У кожному тижні повинна бути своя лексична тема («Іграшки», «Весна», «Транспорт» і т.д.). Всі ігри підбираються відповідно теми.

Ви повинні підбирати тему відповідно з тою порою року, коли починається заняття.

Не бійтесь експериментувати! Ігри можна придумати самому. Все залежить від вашої фантазії. Можна адаптувати (спростити) складні ігри, якщо дитина не сприймає їх в тому вигляді, в якому вони запропоновані в посібнику.

Користуйтеся додатковою літературою! Якщо вас дійсно хвилює розвиток вашої дитини, ви захочете прочитати що не-будь про мовні порушення і способах їх подолання [1].

Існує тісний зв'язок між процесом розвитку мовлення та пізнавальною діяльністю. Недорозвинення мовлення негативно впливає на загальний психічний розвиток дитини та ставить перепони на шляху спілкування дитини з оточуючим світом.

Завдання суспільства на новому рівні розвитку полягає в тому, щоб створити оптимальні умови для фізичного, психічного і соціального розвитку особистості. Мовлення розвивається в процесі онтогенезу, паралельно з фізичним і психічним розвитком, і є показником загального розвитку дитини.

Формування мовленнєвої полікомпетентності у дошкільному віці є однією з найважливіших складових розвитку цілісної гармонійної особистості, оскільки дитина оволодіває словом у першу чергу з метою адекватного використання мовлення у конкретних ситуаціях, застосування мовних і позамовних засобів виразності для висловлювання власних думок, бажань і прохань, ефективного спілкування з оточуючим світом.

Мовлення має принципове значення для розвитку психічної діяльності дитини в цілому, відіграючи головну роль у розвитку мислення, і як його матеріальний носій, і як вищий регулятор поведінки дитини [2].

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає переорієнтацію підготовки дітей до шкільного навчання від суто навчального до соціально-розвивального процесу, що забезпечує вміння діяти, спілкуватися й жити у швидко змінюваних сучасних умовах.

#### **Список використаних джерел**

1. Краузе Е. Логопедия. – 3-е изд. – СПб.: КОРОНА принт, 2006. – 208с., ил.
2. Коноплята С.Ю., Сак Т.В. Логопсихология: навч. посіб. / С.Ю. Коноплята, Т.В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293с.
3. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови [логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників]. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта [логопедія]. – 1 – видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 228с.

*Кравченко Оксана ,  
д. пед. н., проф., декан факультету соціальної та психологічної  
освіти Уманського державного педагогічного університету імені  
Павла Тичини*

## **ФІЗИЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ВИМОГИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ**

Доступність середовища робить можливим соціальне функціонування індивіда, що є необхідною умовою для його соціальної діяльності. Водночас розуміння ефективності оточуючого середовища не обмежується лише містобудівельними зручностями, а стосується широкого спектру умов: освітньої, кадрової, культурно-дозвілєвої доступності, комунікацій, соціальних мереж, стосунків тощо.

У контексті мінімізування природно-середовищних бар'єрів у життєдіяльності людей з інвалідністю заслуговує на увагу затвердження професійного стандарту «Супроводжувач осіб з інвалідністю» (наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 1178 від 20.06.2020 р.).

Відповідно до Національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» введено нову професію «5133 Супроводжувач осіб з інвалідністю».

Здобуття освіти за цією кваліфікацією вимагає формування у здобувачів таких загальних компетентностей: ЗК 1. Здатність виконувати свою професійну діяльність з урахуванням етичним принципів у відносинах з особами з інвалідністю. ЗК 2. Здатність організовувати власну професійну діяльність, працювати самостійно. ЗК 3. Здатність діяти у нестандартних ситуаціях професійної діяльності. ЗК 4. Здатність підтримувати позитивний власний емоційний стан та доброзичливі відносини з особами з інвалідністю. ЗК 5. Здатність спілкуватись державною мовою як усно, так і письмово у професійній діяльності (мовою національних меншин). ЗК 6. Здатність забезпечувати конфіденційність особистої інформації осіб з інвалідністю. ЗК 7. Здатність забезпечувати і повністю відповідати за безпеку особи з інвалідністю під час його супроводження. ЗК 8. Здатність поважати гідність особи з інвалідністю.

Серед професійних компетентностей виокремлено дві групи:

А. Фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, та інші порушення: А. 1. Здатність здійснювати фізичний супровід осіб з інвалідністю зі стійкими фізичними порушеннями, із психічними порушеннями, із інтелектуальними порушеннями від місця проживання до місця призначення. А. 2. Здатність здійснювати інформування осіб з інвалідністю зі стійкими фізичними порушеннями, із психічними порушеннями, із інтелектуальними порушеннями під час фізичного супроводу. А. 3. Здатність надавати побутову допомогу особам з інвалідністю зі стійкими фізичними порушеннями, із психічними порушеннями, із інтелектуальними порушеннями під час фізичного супроводу. А. 4. Здатність надавати психологічну допомогу особам з інвалідністю зі стійкими фізичними порушеннями, із психічними порушеннями, із інтелектуальними порушеннями під час фізичного супроводу. А. 5. Здатність надавати допомогу у здійсненні комунікацій осіб з інвалідністю зі стійкими фізичними порушеннями, із психічними порушеннями, із інтелектуальними порушеннями під час фізичного супроводу.

Б. Фізичний супровід осіб з інвалідністю з порушення зору: Б. 1. Здатність здійснювати фізичний супровід осіб з інвалідністю з порушенням зору від місця проживання до місця призначення. Б. 2. Здатність здійснювати інформування осіб з інвалідністю з порушенням зору під час фізичного супроводу. Б. 3. Здатність надавати побутову допомогу особам з інвалідністю з порушенням зору під час фізичного супроводу. Б. 4. Здатність надавати психологічну допомогу особам з інвалідністю з порушенням зору під час фізичного супроводу. Б. 5. Здатність надавати допомогу у здійсненні комунікацій осіб з інвалідністю з порушенням зору під час фізичного супроводу.

Здобуття професії передбачає присвоєння професійної та освітньої кваліфікації «Супроводжувач осіб з інвалідністю» і відноситься до третього рівня Національної рамки кваліфікації.

У межах науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер: 0119U103978) співробітниками Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у співпраці з Київським міським центром соціальної, професійної та трудової реабілітації інвалідів (від 03.07.2020 р. № 55\20) розроблено навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців за професією «5133 Супроводжувач осіб з

інвалідністю», що включає: програму професійної та професійно-практичної підготовки; навчальний план; робочий навчальний план; навчально-методичне забезпечення для кожної дисципліни; робочу навчальну програму з виробничого навчання; робочу програму практики; методичні вказівки до підготовки і захисту кваліфікаційних робіт (Супроводжувач осіб з інвалідністю, 2020).

На основі аналізу визначення понять у різних галузях життєдіяльності людини розглядаємо супровід як створення різноманітних умов, так і цілеспрямовану реалізацію спеціальних заходів у межах надання послуг – освітніх, соціальних, медичних тощо, що передбачає сприяння і допомога людині кваліфікованими фахівцями у межах тривалого часу з метою вирішення складної життєвої ситуації.

Фізичний супровід для осіб з інвалідністю визначаємо як соціальну послугу для категорії громадян, які мають порушення опорно-рухового апарату, порушення зору, інших нозологій для усунення обмежень життєдіяльності та включення в громаду, зміст якої полягає у супроводженні від місця проживання до місця призначення, а також в інформуванні, наданні побутової та психологічної допомоги особам під час фізичного супроводу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Попович А.М. (2017). Соціальні бар'єри та соціальна реабілітація. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 1 (40). [Popovich AM (2017). Social barriers and social rehabilitation. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work". Issue 1 (40). [in Ukrainian]
2. Супроводжувач осіб з інвалідністю : навч.-метод. посіб. / О. О. Кравченко, М. С. Міщенко, Н. В. Левченко [та ін.]. – Умань : Візаві, 2020. 110 с. [Companion of persons with disabilities: teaching method. way. / OO Kravchenko, MS Mishchenko, NV Levchenko [etc.]. - Uman: Vizavi, 2020. 110 p. [in Ukrainian]



*Куцоласька Альона,  
директор Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр»  
Шаргородської міської ради Вінницької області*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНОЇ СТАТИСТИЧНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ХВОРОБ ТА СПОРІДНЕНИХ ПРОБЛЕМ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я (МКХ-10) У ПРАКТИЦІ ФАХІВЦЯМИ ІРЦ**

Міжнародна класифікація хвороб (МКХ-10) – документ, який використовується як провідна статистична та класифікаційна основа в системі охорони здоров'я, але є доцільним у використанні для фахівців ІРЦ. Періодично переглядається під керівництвом ВООЗ. МКХ є нормативним документом, що забезпечує єдність методичних підходів та міжнародну верифікацію матеріалів. Класифікація хвороб може бути визначена як система рубрик, до яких включено окремі патологічні стани згідно з певними встановленими критеріями.

МКФ – це багатоцільова класифікація, призначена для використання в різних дисциплінах і областях. Її специфічні цілі можна звести до наступного:

- забезпечити наукову основу для розуміння та вивчення показників здоров'я та пов'язаних зі здоров'ям станів, наслідків та факторів, що їх визначають;
- запровадити загальну мову для опису показників здоров'я та станів, пов'язаних зі здоров'ям з метою покращення спілкування між різними користувачами, такими як працівники охорони здоров'я, наукові працівники, адміністратори та громадськість, у тому числі люди з обмеженнями життєдіяльності;
- забезпечити порівняння інформації по країнах, сферах медико-санітарної допомоги, службах та в часі;
- забезпечити інформаційні системи охорони здоров'я систематизованими схемами кодування.

Дані цілі є взаємопов'язаними, оскільки потреба у МКФ та її використання вимагають побудови конструктивної та практичної системи, яка може бути використана різними споживачами політики охорони здоров'я, при забезпеченні контролю якості та оцінювання ефективності в різних культурах [3 с. 67].

Аргументація була можливою лише на підставі критеріїв уніфікованих класифікацій – у медицині це Міжнародна класифікація

хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), для клінічної допомоги окремим пацієнтам кодування як таке не потрібно. У той же час медичні класифікації необхідні для статистичного опису груп пацієнтів в бюрократичних, організаційних чи наукових цілях.

Фахівці ІРЦ пройшли навчання з використання у педагогічній практиці МКХ-10, що дало можливість отримати скорочення інформації (нозології), а також: нагадування лікареві, спілкування з колегами, правовий захист медиків та шифрування, яке несе конфіденційний характер. Однак виходячи на рівень узагальнень, документація потребує класифікації та кодифікації, щоб служити цілям планування, обліку і контролю, а саме: обґрунтування по відношенню до платників, допомога в розподілі страхових коштів, управління якістю та науковий аналіз [3, с. 167].

Метою МКХ є створення умов для систематизованої реєстрації, аналізу, інтерпретації та порівняння. МКХ використовується для перетворення словесного формулювання нозологій хвороб та інших проблем, пов'язаних зі здоров'ям, а коди, які забезпечують зручність збереження, збору та аналізу даних. МКХ стала міжнародною стандартною діагностичною класифікацією для всіх загальних епідеміологічних цілей та багатьох цілей, пов'язаних з управлінням системою охорони здоров'я. Дані цілі включають аналіз загальної ситуації зі здоров'ям груп населення, а також підрахунок частоти і поширеності хвороб та інших проблем, пов'язаних зі здоров'ям, в їхньому взаємозв'язку з різними факторами.

Базові набори МКФ (англ. *ICF Core Sets*) можуть слугувати опорною схемою та практичним інструментом для ефективною класифікації та опису функціонування клієнта (пацієнта). Ці набори можуть використовуватися в контексті безперервного догляду та в процесі оцінки зміни стану здоров'я. Класифікація ICF включає понад 1400 категорій, які обмежують її використання в клінічній практиці. Клініцисту (клініцист – лікар, який працює в клініці та займається, крім лікарської практики, науковими дослідженнями) потрібно витратити багато часу на використання основного обсягу МКФ. Базові набори МКФ містять якнайменше категорій, проте стільки, скільки необхідно для опису рівня функціонування пацієнта. Передбачається, що використання базових наборів МКФ підвищить міжочінкову надійність при кодуванні клінічних випадків, адже використовуватимуться лише відповідні категорії для конкретного клієнта (пацієнта). Оскільки всі відповідні категорії перелічені в

основному наборі МКФ, його використання в міждисциплінарних оцінках запобігає медичних працівників від можливості пропустити (помилитися) важливі аспекти функціонування [2 с. 11].

Завдяки МКФ – 10 фахівці ІРЦ можуть більш глибоко згідно нозологій здійснювати корекційно-розвиткові послуги, які передбачають індивідуальний підхід та моніторингові дослідження, а головне що відповідна класифікація дозволяє спілкування на теми, пов'язані зі здоров'ям та охороною здоров'я у всьому світі в різних дисциплінах і галузях науки.

#### **Список використаних джерел**

1. Режим доступу веб-сайті ВООЗ: <http://www.who.int/classifications/icf>.
2. Режим доступу веб-сайті МОЗУ: <https://moz.gov.ua/mkf>.  
Режим доступу: <http://egolovlikar.mcfr.ua/article.aspx?aid=559142>

*Мазуренко Людмила*  
*соціальний педагог Комунального закладу «Новомиргородська*  
*спеціальна школа Кіровоградської обласної ради», студентка*  
*Уманського державного педагогічного університету*  
*імені Павла Тичини*

## **НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ : З ДОСВІДУ НОВОМИРГОРОДСЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

Головна мета роботи Новомирогородської спеціальної школи – всебічний розвиток, виховання і соціалізація особи з вадами слуху, особистості, яка здатна до життя в суспільстві. Для реалізації даної мети в закладі започатковано і успішно реалізується соціальний проєкт «Місток до розуміння».

Учнівське самоврядування разом з вихователем Мар'яновською Н.М. та вчителем англійської мови Височин О. А. працювали над популяризацією та поширенням української та американської жестових мов серед мешканців міста Новомирограда. Було проведено акцію «Жестова мова – це круто!» та знято відеоматеріал про пророблену роботу.

Неодноразово на базі спеціальної школи проходили квести, флешмоби, творчі майстер класи з вихованцями з Новомирогородських шкіл. Під час таких заходів діти спілкуються та спільно вчать українську жестову мову. В 2019/2020 навчальному році в школі працювали волонтери Корпусу Миру, які допомагали краще оволодіти англійською та американською жестовою мовою. Неодноразово на базі школи проводилися тренінги «Почути кожного – відчути серцем», які розроблені для популяризації української жестової мови серед освітян району та області.

Діти є активними учасниками фестивалю STEM-освіти «Науковий пікнік», але вже не як глядачі, вони мають свою локацію: «Жестова мова», яка користується популярністю.

З початком 2020 року в ході співпраці з ГУНП в Кіровоградській області наша школа в результаті інтернет голосування зайняла I місце у фотоконкурсі «Безпека громади в Новорічні та Різдвяні свята - спільна справа».

Гордістю школи є спорт. Наші вихованці займаються в спортивних секціях з волейболу та баскетболу на базі спортивної школи «Інваспорт», греко-римської боротьби (Новомиргородська ДЮСШ «Колос»).

З початком 2021 року приємну новину для школи принесла вчитель-дефектолог Ошурко О.М., яка здобула перемогу в онлайн фестивалі – конкурсі жестової пісні та художнього слова «Різдвяні зустрічі на мосту», який був організований ГО «Перекладачів жестової мови людей з інвалідністю». А вихователі Мар'яновська Н.С. і Безпала М.А. та учениця Горщак Вікторія за створення відеороботи «Новорічна ніч» теж отримали призове II місце.

Ще одним нашим досягненням стала перемога у конкурсі для школярів від Національного антарктичного наукового центру «Привітай полярника з Новим роком».

Особливе місце в роботі з дітьми з порушеннями слуху займає корекційна робота з розвитку слухового сприймання і формування вимови. Для її повноцінного проведення необхідне сучасне обладнання. Таке обладнання в закладі ми маємо. Для забезпечення корекційної роботи в школі працює 24 педагога із спеціальною вищою освітою

Зміст корекційно-розвиткових занять реалізується через заняття «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» та «Музично-ритмічні заняття».

У нашій школі працює сучасна сенсорна кімната для дітей з особливими освітніми потребами. Діти, які мають порушення слуху, мовлення, психічних процесів потребують додаткової сенсорної стимуляції, яку зручніше всього реалізувати в сенсорній кімнаті для зняття психічного і фізичного навантаження та відновлення організму в цілому.

#### **Список використаних джерел**

1. Олена Белінська. Достукатись: через кордони і попри черствість душі. Новомиргородські вісті. 2018. 24 лютого (№232). С.14
2. Олена Белінська. «Місток до розуміння». Новомиргородські вісті. 2018. 27 січня (№228). С. 4
3. Фото з підтекстом від Дементійовича. Новомиргородищина. 2020. 13 лютого (№7 414). С.1
4. Офіційна сторінка в мережі фейсбук КЗ «Новомиргородська спеціальна школа Кіровоградська обласної ради» Nasha Shcola: веб-сайт. URL <https://www.facebook.com/profile.php?id=100014140039330>

*Малишевська Ірина,  
д. пед. н., професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

У соціально-філософському розумінні інклюзія – це форма сумісного буття звичайних людей і осіб з особливими потребами. Уявлення про інклюзію та досвід її успішної реалізації у світовій освітній системі забезпечуються філософськими позиціями, науковими теоріями і методологічними підходами. Оскільки будь-яка педагогічна парадигма обумовлена чіткими філософсько-методологічними установками і нормами, можна стверджувати, що сучасні дослідження феномена інклюзії і шляхів її реалізації в освітній практиці опираються на суперечливі філософські, а звідси і методологічні й науково-теоретичні позиції. У зарубіжних дослідженнях концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, феноменології, що реалізуються через інтерактивний підхід, і проявляють поліфункціональний характер.

Досвід соціальної й освітньої інклюзії свідчить про пошук методологічних засад дослідження проблем інклюзивної освіти. Теоретичні засади інклюзивної моделі освіти базуються на комплексних системних дослідженнях науковців. Очевидним є те, що на становлення нової освітньої парадигми впливають усі сучасні соціально-філософські концепти інклюзії, що зумовить синтез теорій, спрямований на пошук і реалізацію оптимальних інклюзивних практик.

На методологічному рівні дослідження основних засад розвитку інклюзивної освіти вважаємо за доцільне здійснити аналіз філософських засад методології моделювання інклюзії.

У ході дослідження філософських проблем інклюзії не можна залишити поза увагою питання педагогічної антропології. Одним із базисних методологічних конструктів інклюзії є філософсько-антропологічний підхід (Л. Лузіна), який у сучасній методології виховання дозволяє педагогічній теорії сформулювати власну думку про цілісність людини і розвинути свою форму антропології. Сучасна педагогічна антропологія покликана визначити практичні шляхи

цілісного вивчення людських якостей. Завдання педагога – підтримувати становлення внутрішнього світу дитини, зміцнювати цю позицію, не поспішати підвищувати її до наступної, «більш прогресивної» позиції. Педагогічна антропологія розглядає дитину в діалозі з «іншим» (іншою людиною), у якості якого може виступати учитель, батьки, інший учень [3].

Філософські засади демократичного підходу в інклюзії закладено науковцями і політиками минулого (Дж. Дьюї (John Dewey), Г. Фігдор (H. Figdor) та ін.). Якщо сенс демократії полягає у наданні людям права приймати усвідомлені рішення, то в галузі освіти демократія повинна означати надання такого ж права дітям. А. Маллер визначає про три способи надання дітям такого права: 1) право на прийняття рішень; 2) право на спробу; 3) право на дії [4]. Право дітей примати рішення реалізується упродовж усього дня, коли вчителі і вихователі надають їм можливість зробити власний вибір і поважають його. Право на спробу означає надавати дітям можливість бути самостійними, допомагати їм зробити щось для себе своїми силами (наприклад, самостійно одягатися). Право на дії означає засвоєння умінь і вільне володіння ними, що дозволяє дітям пишатися своїми досягненнями. Реалізуючи ці права, діти з особливими освітніми потребами впевнюються у власних здібностях, у них формується почуття гідності.

Значний внесок у справу розвитку демократичного підходу в освіті, а відповідно й інклюзивних тенденцій, зробив Г. Фігдор [5]. Він вважав, що освіта повинна пристосовуватися до унікальних здібностей кожної дитини, і що дітям повинні бути надані необхідні засоби та уміння, які сприяли б їхньому індивідуальному зростанню і розвитку. Крім того, він був переконаним, що діти повинні бути активними учасниками у середовищі, яке виховує уяву, прагнення досліджувати, а також уміння міжособистісної взаємодії.

За демократичного підходу діти краще пізнають себе, на практиці знайомляться із соціальною та груповою динамікою, мають можливість відчувати дух спільноти і єдності колективу. Сутність демократії в освіті полягає у тому, що кожен повинен бути визнаний (у будь-якому аспекті), використаний (зробити свій внесок у загальну справу) і нагороджений (плодами своєї праці, можливостями подальшої співпраці та вдячністю групи). Застосування демократичного підходу у роботі з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами, допомагає: довіряти собі, будучи упевненим у здатності самостійно приймати усвідомлені рішення і навчитися

довіряти іншим; відповідати за власні вчинки; усвідомити свою цінність у колективі; здобути самостійність; виявити у собі і навчитися цінувати обдарованість і таланти, а також обдарованість і талант інших; поважати себе та інших тощо.

Демократичне інклюзивне середовище спроможне забезпечити єдність усіх учнів, незалежно від їхніх здібностей, талантів чи психофізичних особливостей, оскільки кожен член дитячого колективу цінується, а його унікальність визнають, сприймають і цінують.

В українській педагогіці методологію інклюзивної освіти у форматі інтегрування дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору вперше запропонувала А. Колупаєва [2]. З позицій системно-синергетичного підходу пояснюють сутність інклюзивної освіти А. Колупаєва, М. Семаго, Н. Семаго, М. Семенович. Науковці оцінюють інклюзивну освіту як сучасну інноваційну систему, яка передбачає застосування синергетичної концепції при її моделюванні. У методології моделювання інклюзивної освіти передбачають використання таких синергетичних концептів як «керуючі параметри», «параметри порядку», «принцип підпорядкування», «точки біфуркації» тощо. Так, М. Семаго та Н. Семаго до рушійних чинників (у синергетиці – «керуючі параметри») відносять: 1) гуманістичний розвиток суспільства, міжнародні конвенції й акти, присвячені інклюзії як процесу цивілізованих змін в освіті; 2) суперечність між «традиційністю» освітньої системи і сучасними вимогами її значного перетворення [1].

У ході аналізу різних підходів щодо теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти встановлено єдність усіх науковців у необхідності гуманізації суспільства, реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту і провідну роль у цьому процесі висококваліфікованих фахівців.

Аналіз інклюзії, її основні характеристики, що розкривають сутність феноменології цього соціально-педагогічного явища, дозволяють стверджувати про те, що у сучасній науці відсутній єдиний погляд на теоретико-методологічне підґрунтя інклюзивної освіти, однак у всіх підходах розглядають інклюзивну освіту як системне явище.

Як феномен інклюзивна освіта передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Головним завданням у цьому випадку створити



умови, реалізація яких забезпечить соціалізацію і максимально можливу самореалізацію таких осіб.

#### Список використаних джерел

1. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике [Електронний ресурс] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович [та ін.]. – Режим доступу : <<http://www.gosbook.ru/node/36975>>.
  2. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія / А. А. Колупаєва ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
  3. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Лузина Людмила Михайловна. – Санкт-Петербург, 1998. – 86 с.
  4. Маллер А. Р. Новое в организации помощи детям-инвалидам / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 83–85.
- Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. – М. :Издательство Института Психотерапии, 2000. – 288 с.

*Матусова Марина,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла  
Тичини.*

*Хрипун Дар'я,  
к. пед. н., старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету імені  
Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Формування чуттєвого пізнавального досвіду дитини базується на утворенні складних системних зорово-слухових, зорово-тактильних, зорово-рухових зв'язків, які є фізіологічною основою для подальшого розвитку вищих форм пізнавальної діяльності.

Поступове утворення системних зв'язків між зором і іншими видами чутливості і психологічними структурами описано В. П. Єрмаковим, А. І. Зотов, М. І. Земцова, С. В. Кравкова, А. Г. Литваком, Л. І. Плаксін, І. М. Соловйовим, Л. І. Солнцевої, Б. В. Сермеевим, М. Б. Ейдінова та ін.

Зорові образи, у міру накопичення чуттєвого, а пізніше і словесно-логічного досвіду, стають, за твердженням Л. С. Виготського, сплавом різноманітних психічних функцій, які постійно змінюються і перебудовуються під впливом зовнішніх умов. Це відіграє величезну роль у формуванні предметних значень слів і уживаних дітьми граматичних категорій. Збагачення зоровими образами конкретного змісту мовлення сприяє утворенню правильного співвідношення між безпосередньо чуттєвим і словесно-логічним пізнанням в ході психічного розвитку дитини в нормі.

Дослідження психологів і дефектологів показали, що порушення зорового сприйняття у дитини з раннього віку створює труднощі спонтанного накопичення їм сенсорного досвіду, що затримує формування психічної бази мовлення. Тому формування мовлення у дітей з порушеннями зору протікає в більш складних умовах, ніж у зрячої дитини. Порушення мовлення і зору у дітей є складним дефектом, в якому простежуються певні зв'язки і взаємодія мовленнєвої і зорової недостатності.

Несформованість мовленнєвих і психічних функцій позначається не тільки на формуванні пізнавальної діяльності, а й викликає особистісні особливості дітей з порушеннями зору: зміни в динаміці потреб (недорозвинення перцептивних потреб), пов'язаних з труднощами їх задоволення; звуження кола інтересів, обумовлене обмеженнями в сфері чуттєвого відображення; редукування здібностей до видів діяльності, які вимагають візуального контролю; обмеженість зовнішнього прояву внутрішніх станів та інше (І. Г. Корнілова [3] та ін.).

Наявність зорової недостатності сприяє виникненню умов (особливо в емоційно-вольовій сфері), що несприятливо впливають на формування різних рис характеру, в результаті формуються: егоцентричність, відсутність самостійності, сугестивність, негативізм, відсутність допитливості та ін.

Порушення зорової діяльності викликають серйозні труднощі в пізнанні навколишньої дійсності, звужуючи соціальні контакти, обмежуючи орієнтування в просторі та можливість займатися певними видами діяльності. Словесні системи зв'язків у багатьох дітей з порушеннями зору формуються без належної опори на наочні образи, в зв'язку з чим відзначається збіднення конкретних значень слів, відсутність необхідного запасу слів, недорозвинення смислової сторони мовлення.

Удосконалення зв'язного монологічного мовлення – одна з провідних завдань корекційно-педагогічної роботи в закладах для дітей з порушенням зору. Формування мовлення дітей з порушеннями зору протікає в більш складних умовах, ніж у зрячої дитини. Порушення мовлення та зору у дітей є складним дефектом, в якому простежуються певні зв'язки і взаємодія мовленнєвої та зорової недостатності.

За результатами дослідження видатних тифлопедагогів та тифлопсихологів (Л. С. Виготського, Т. П. Головіної, М. І. Земцова, Л. І. Солнцевої та ін.) Було встановлено, що в силу зорового дефекту більше 30% дітей мають недорозвинення мовлення. У дослідженнях Л. С. Волкової, І. В. Новічкова та ін. Ми знаходимо підтвердження тому, що у дітей з порушенням зору спостерігаються не тільки системні порушення (ЗНМ, ФФНМ), при яких є розлад мовлення як цілісної функціональної системи, але і порушення в розвитку процесів сприйняття, пам'яті, уваги, уяви та логічного мислення. У зв'язку з цим вони зазнають серйозних труднощів у самостійному плануванні

сюжету, в створенні зв'язного контексту, в самостійному оперуванні лексико-граматичними категоріями, в граматичному оформленні мовленнєвого матеріалу. Тому навчання зв'язного монологічного мовлення дітей з порушеннями зору має особливе значення в корекційно-педагогічному процесі.

Як вказує М. І. Земцова [2] у слабозорих дітей відзначається значне зменшення кількості виділених інформативних смислорозлічительних ознак і елементів зображеного на картині. За дослідженнями Ю. А. Кулагіна [5], для багатьох людей з порушеннями зору характерно уривчастий опис картини; основна тема мовлення при цьому вислизає.

Видатна вчена І. М. Романова [6] зазначає, що ці діти і в молодшому шкільному віці відчують труднощі в передачі сюжетного змісту картини; динаміки цих процесів, обмежуються лише назвою окремих деталей, розташованих на передньому плані, не в змозі встановити просторові і смислові відносини між окремими частинами і елементами картини.

У своєму дослідженні І. П. Чигринова [8] зазначає, що якість осмислення і оформлення в мовлення вражень, отриманих слабозорими дітьми при сприйнятті образотворчої наочності, значно відстає від норми. Це пояснюється невмінням слабозорих розглядати картину, цілеспрямовано її сприймати. Звуження ж обсягу сприйняття призводить до неправильного розуміння змісту пропонованого сюжету.

Для незрячих дітей, зазначає Н. С. Костючек [4], характерні опису загального характеру або міркування з приводу цього предмету або явища навколишньої дійсності. Л. С. Волкова [1] та Т. П. Свиридчук [7] вказують, що розповіді дітей з вадами зору про предмет замінюються мало суттєвими для них ознаками або такими ознаками, які можна віднести до багатьох предметів.

Отже, теоретичний аналіз досліджень різних авторів, представлений в нашому дослідженні, дозволив нам визначити проблему розвитку зв'язного мовлення дітей як одну з найважливіших в загальній і спеціальній педагогіці. Однак, у дітей з порушеннями зору проблема розвитку зв'язного мовлення в експериментальному плані вивчена недостатньо, тому можна зробити висновок про те, що розробка системи і пошук найбільш ефективних прийомів формування зв'язного монологічного мовлення в процесі корекційно-педагогічної роботи з дітьми із зоровою патологією є своєчасною і актуальною.

### Список використаних джерел

1. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушения устной речи у слепых и слабовидящих детей. – Л., 1991. – 25с.
2. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушением зрения. – М.: Просвещение, 1973. – 159 с.
3. Корнилова И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – М., 2004. – 160 с.
4. Костючек Н. С. Развитие речи слепого ребенка в условиях семьи // Воспитание ребенка с нарушениями зрения в семье. – М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1979. – С. 12-26.
5. Кулагин Ю. А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых: Автореферат дисс доктора психол. наук. – М., 1964. – 23 с.
6. Романова И. М. Особенности зрительного восприятия изображений слабовидящими детьми и формирования приемов чтения иллюстрированных рисунков: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 26 с.
7. Свиридюк Т. П. Формирование интереса к учению у слабовидящих школьников. – Киев, 1985. – 137с.
8. Чигринова И.П. Развитие речи слабовидящих учащихся. – Киев, 1983. – 120 с.

*Найдюк Ірина,  
викладач-стажист кафедри дошкільної освіти факультету  
дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного  
педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ОСВОЄННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ**

Світ не стоїть на місці, він постійно розвивається. Цей вислів стосується і сфери освіти. З часом все змінюється і сучасні діти вимагають сучасного підходу до їх навчання і розвитку. Так досліджуються, вдосконалюються, створюються нові методи, ідеї, засоби та способи навчання і виховання дітей. Процес запровадження і реалізація новизни в навчально-виховному процесі називається *педагогічною інновацією*. Тому розглянемо детально, що несуть в собі педагогічні інновації та як їх освоюють і використовують вчителі початкової школи.

Педагогічна інновація – це процес реалізації конкретною особою (або групою осіб) ідеї, яка є для неї (них) у цей час новою у навчально-виховному процесі, у результаті якого виникає творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень.

Педагогічна інновація визначається:

- формою: новою чи вдосконаленою;
- характером: інноваційний продукт, інноваційний процес, управлінська інновація, інфраструктурна інновація [2].

Нагромадження вітчизняного і зарубіжного досвіду створення та функціонування нових типів закладів освіти, в тому числі й авторських, стали основою і стартовим майданчиком для розвитку та урізноманітнення нового покоління закладів освіти. Сучасні соціально-педагогічні умови поставили перед керівниками освіти нагальні завдання, зокрема необхідність розробки концепції (програми) розвитку школи, варіативної системи навчання, виховання та управління, моделі випускника, формування іміджу школи та вчителя, підготовки педагогічних колективів до здійснення дослідно-експериментальної, проектувальної та інших інноваційних видів діяльності [2].

Л. О. Сущенко стверджує, що для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, особливого значення набуває спрямування на безперервний розвиток; переведення об'єкта в новий, якісно інший стан; створення, опанування та реалізація нових засобів (за допомогою спеціально розроблених алгоритмів перетворення педагогічної ідеї на педагогічну технологію); особливий вид творчої діяльності, що спрямована на високий рівень професіоналізму педагогічного колективу та нові горизонти особистісно-професійного зростання його членів [3, с. 304].

Проте не все складається так ідеально, як хотілося б і при введенні інновацій в навчально-виховний процес у вчителів виникають труднощі. Це пов'язано з тим, що не всі вчителі готові до нового, вони звикли працювати за традиційною системою і не приймають, а іноді і не розуміють нововведень і їх важливості для розвитку сучасної дитини, сучасної особистості.

Саме тому, опираючись на дослідження вченого О. Невмержицького, Л. О. Сущенко зазначає такі антиінноваційні бар'єри:

- зовнішні бар'єри: по-перше, соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства); по-друге, організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розробки та впровадження педагогічних інновацій); по-третє, методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики); по-четверте, матеріально-технічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної плати).

- внутрішні бар'єри, до яких належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Це психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, що перешкоджає здійсненню інноваційної діяльності [3, с. 305].

Отже, можемо сказати, що для того, щоб сфера початкової освіти розвивалася, вчителі-практики активно розробляли, використовували та поширювали педагогічні інновації необхідно роботу розпочинати в першу чергу над собою: прагнути до вдосконалення, оновлення своїх знань і вмінь; відповідати вимогам часу та потребам сучасних дітей; не боятися проявляти себе, мислити творчо, критично; і найголовніше –

не боятися інновацій, адже вони так необхідні, якщо ми хочемо зростити повноцінну розвинену сучасну особистість.

У своєму дослідженні Кравченко Г. Ю. визначила такі педагогічні умови ефективності освоєння вчителями початкової школи освітніх нововведень:

а) інноваційне навчання функціонує як цілісна система завдяки розробці та реалізації відповідної технології, оптимально включеної у внутрішньошкільну науково-методичну роботу;

б) метою інноваційного навчання визнано становлення вчителя як суб'єкта педагогічних нововведень на основі впровадження технології «культивування»;

в) інноваційне навчання спрямоване на підвищення професійної компетентності вчителів початкових класів шляхом освоєння методології, теорії та технології особистісно зорієнтованого навчання й виховання;

г) інноваційне навчання ґрунтується на принципах діяльнісного підходу і передбачає застосування системи педагогічних задач, змістом яких є освітні нововведення в початковій школі, і які подаються у логіці їх поетапного ускладнення [1].

Тому, слідуючи вищевказаним педагогічним умовам ефективності освоєння інновацій, вчителям початкової школи слід іти в ногу з часом, постійно підвищувати рівень своєї професійної компетентності, вивчати досвід колег, вдосконалювати себе і враховувати особливості і потреби сучасних учнів, для того щоб зробити навчально-виховний процес привабливим та цікавим для здобувачів освіти, зростити творчу, мислячу, креативну особистість, яка не боїться проявляти себе, творити і розвиватися.

У висновок можемо сказати, що використання вчителями педагогічних інновацій у початковій школі є надзвичайно важливим чинником, який забезпечує цікавий та пізнавальний навчально-виховний процес, всебічний розвиток учнів та заохочує їх до навчання. Тому не треба боятися нового, не стій на місці: твори, розвивайся, вдосконалюйся і втілюй педагогічні ідеї в реальність, тоді процес навчання дітей стане набагато ефективнішим.

#### **Список використаних джерел**

1. Кравченко Г. Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи: дисертація канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2003. URL:



<http://www.disslib.org/osvoyennja-vchyteljamy-pochatkovoyi-shkoly-pedahohichnykh-innovatsiy-v-umovakh.html>

2. Максимюк С. П. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 670 с.

3. Сущенко Л. О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ»*. Педагогічні науки, 2015. № 2 (10). С. 302 – 307. URL: <https://www.pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2015/2/53.pdf>

*Нарійчук Микола,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Трофайла Наталія,  
к. пед. н, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ**

Модернізація системи освіти в умовах культурного і духовного відродження суспільства потребує звернення до питань забезпечення можливостей для розвитку та самовдосконалення особистості. Державна програма «Діти України», «Національна стратегія розвитку освіти України у період з 2013 до 2021 років», Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, зміна освітянської парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету дошкільної освіти, формування в суспільстві розуміння важливості ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення.

Орієнтація дошкільної освіти на забезпечення усебічного розвитку дітей вимагає урахування чинників їхнього повноцінного психічного розвитку, серед яких особлива роль належить емоціям.

Вивчення особливостей розвитку емоційної сфери дітей-інвалідів є актуальною проблемою як у теоретичному так і практичному аспектах (Л. Аболін, А. Ананьев Л. Виготський, В. Глухов, Б. Додонов, А. Макаренко, та ін.). Багато вчених ставили перед собою за мету експериментально дослідити це питання, серед них можна відмітити й таких, як Л. Виготський, Е. Сеген, К. Левін, Г. Трошин, А. Селецький та інші.

Треба відмітити, що емоції дитини-інваліда пов'язані з її внутрішнім світосприйняттям та різними соціальними ситуаціями. Тому, внаслідок порушення соціальних ситуацій (інвалідності, зміни режиму, способу життя, тощо) в дитини може виникнути стресовий стан, афективні реакції, страх, тривога [3].

Знаходячи власні фізичні і духовні резерви, долаючи психологічні проблеми, дитина з обмеженими психофізіологічними можливостями часто не в змозі вести повноцінний спосіб життя внаслідок певних перешкод які є в суспільстві [2].

Слід зазначити що, емоції дітей-інвалідів невід'ємні від пізнавальної діяльності, тому для слабо розумових характерно недостатнє диференціювання емоцій, пізніше їх розвиток та відхилення, неадекватність, труднощі їх корекції та інші порушення аж до емоційної тупості. Досліджувати цю сферу треба перш за все спостереженням та спілкуванням, з'ясовуючи фон настрою та поведінки (щиросердя, посмішка, сміх, сльози, психомоторика обличчя, завмирання, депресія та інше) [5].

У цілому, емоції з одного боку, постають механізмом, що формує весь репертуар адаптивної поведінки, а з іншого, самі формуються під впливом індивідуального досвіду. Ця здатність до формування, пластичність емоційного реагування в першу чергу й визначає його виключно важливу роль у процесахсугубо індивідуальної адаптації.

У сучасній психологічній літературі існують чотири основні варіанти ЗПР:

- ЗПР конституціонального походження (спостерігається в дітей з психофізичним інфантилізмом, супроводжується жвавістю емоційних реакцій, навіюванням, емоційною незрілістю);

- ЗПР соматогенного походження (спостерігається в дітей з хронічним захворюванням, супроводжується боязкістю, нерішучістю, емоційною незрілістю, астенією);

- ЗПР психогенного походження (пов'язана з несприятливими умовами виховання дитини, ранньою психічною і соціальною депривацією);

- ЗПР церебрально-органічної генези (пов'язана з органічним пошкодженням центральної нервової системи на ранніх етапах онтогенези, супроводжується підвищеним стомлюванням) [4].

На наш погляд, психолого-педагогічна допомога дітям, що страждають на емоційні розлади, передбачає рішення ряду організаційно-педагогічних завдань і практичну реалізацію наступнихнапрямків корекційної роботи:

- всебічне вивчення причин порушення емоційної сфери в дитини;

- усунення (якщо це можливо) чи послаблення психотравмувальних моментів (у тому числі негативних психотравмувальних факторів соціального плану);
- визначення та практична реалізація раціонального (з урахуванням індивідуальних властивостей дитини) режиму денної та навчальної діяльності;
- встановлення позитивного тісного емоційного контакту з дитиною, залучення її до захоплюючої діяльності;
- згладжування та поступове подолання негативних якостей особистості в дітей з емоційними розладами;
- подолання та запобігання невротичних реакцій і патохарактерологічних порушень [3].

#### **Список використаних джерел**

1. Глухов В.П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии: учебно-методическое пособие / В.П. Глухов. – М., 2007. – 312 с.
2. Дитяча психологія: навч. посібник / [Р.В. Павлеків, О.П. Цигипало]. – К., 2008. – 432с.
3. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів / І.Б. Іванова. – К, 2000. – 87с.
4. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития: учебное пособие / С.Г. Рыбакова. – СПб., 2007. – 144 с.
5. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия / А.И. Селецкий. – К., 1987. 295 с

*Паладич Олександр,  
аспірант Сумського державного педагогічного університету  
імені А.С.Макаренка*

## **ВОЛОНТЕРСЬКИЙ РУХ ЯК НОВА ФОРМА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ**

Широкого загалу майже кожен день у сучасному суспільстві набуває нова форма соціальної поведінки – волонтерський рух. Складно усвідомити, що майже невідомий напрямок стає таким популярним у всьому світі, але якщо скрупульозніше віднестись до вивчення цього феномену, то історичне коріння поринає у далеку епоху Відродження.

Волонтерський рух на сьогодні є невід'ємною складовою у формуванні внутрішніх відносин в державі. Досвід, отриманий завдяки такій соціальній ініціативі, корисний для всіх, хто приймає у ньому участь.

Волонтерським рухом можна називати злагоджену добровільну діяльність, яка ставить за мету допомогу не лише окремим соціальним групам, а і суспільству загалом, тобто є додатковою «рукою допомоги» владі у вирішенні соціальних питань. Не можна віднести допомогу рідним та близьким до волонтерського руху, бо це перш за все корисний мотив і не має широкого суспільного охоплення.

Інклюзивна освіта – це не лише толерантне відношення, але і штучно створене кваліфіковане середовище для відповідних категорій населення, що допомагає сконцентруватися та краще адаптуватися цьому прошарку суспільства. Завдяки небайдужості та людяності свідомих громадян через добровільну, безоплатну допомогу, тобто волонтерський рух, відбувається реалізація однієї з форм інклюзивної освіти – соціалізація даної категорії суспільства.

Глобальні виклики та проблеми у сучасному суспільстві, як і у минулому спонукали свідомих представників соціуму зайнятись безкорисливою допомогою ближнім та суспільству, загалом тим самим створивши нову течію – «волонтерський рух». Але так було не завжди – історична поява терміну «волонтер» сягає у часи XVII століття, коли ідеї та погляди відрізнялись кардинально від сучасних «добродіїв».

Поняття «волонтер» в часи епохи Відродження на території сучасної Європи мало різні варіанти промовляння у найпопулярніших

країнах того часу: «benevole» французькою, англійською мовою «volonteere», «freiwillige» німецькою, але зовсім не відрізнялось від роду діяльності. Волонтерами в ті часи називали сильних, сміливих юнаків, які приймали участь у військових конфліктах не цураючись битись навіть зі своїми співвітчизниками, бо мали на меті отримання грошової винагороди (трофеїв), а інколи для власного задоволення та напрацювання військової майстерності.

Метою роботи є визначення функції волонтерського руху як нової форми інклюзивного навчання в Україні.

Більш важливим етапом у формуванні волонтерського руху в світі були філантропічні погляди засновників всім відомої організації Червоного Хреста, згодом появи в різних частинах світу схожих за структурою об'єднань «сестри милосердя», «самаритяни», «дружні візитери» та ін. Цікаві форми соціальної допомоги запровадили США та монархічна Японія у боротьбі з бідністю через державні програмами допомагати своїм громадянам, які потребують більш пильної уваги. Результати Першої Світової Війни вплинули на формування волонтерського руху у той час, оскільки до функцій волонтерів входили обов'язки по відновленню будівель, територій, які постраждали від бойових дій [5].

Київська Русь знала про волонтерський рух ще за часів правління князя Ярослава Мудрого, гетьманів Богдана Хмельницького, Івана Мазепи, Петра Сагайдачного, але практикувалось поняття меценатство, коли за рахунок заможних, видатних людей проводились реформи у сфері освіти, будувались храми та великі поселення, кожен день годували нужденних. При Радянській епосі волонтерський рух був специфічним і особливо яскраво вираженим в сфері спеціальної освіти, створення мережі спеціальних навчальних закладів для осіб з інтелектуальними порушеннями. Потрапляючи до цих закладів особа ставала ізольована від суспільства, що згодом було охарактеризовано, як не гуманна форма допомоги цій категорії суспільства.

На території сучасної України поняття волонтерський рух з'явилося у суспільному користуванні у зв'язку з подіями історичного характеру – це «Холодна весна 2014 року», коли в країні не було централізованої влади і хаос та дисидентські погляди охопили більшу частину країни, війна на Сході, ось при таких обставинах відбулась організація соціальної допомоги людям, які відчули на собі побічні дії подій того часу.

Волонтерський рух – це прояв кращих людських чеснот і не від’ємна складова суспільної поведінки, яка завдяки правильній координації допомагає адаптуватися тій чи іншій категорії населення.

Для створення інклюзивного середовища в сучасній сфері освіти існує все необхідне, цей напрям розвивається. Завдання волонтерського руху, як нової форми інклюзивного навчання, – допомогти особам інтегруватися у суспільство через засвоєння комплексу вмінь та навичок. Розробкою відповідних програм займались видатні вітчизняні науковці: Янц Н.Д. «Основи волонтерської діяльності» [6], значний внесок відображений у працях В.А. Гладуша – «Інклюзивний освітній процес і волонтерство» [2]. Своїми напрацюваннями поділилась: А.Й. Капська «Технологізація волонтерської роботи у сучасних умовах» [3]. Розглянувши важливі складові волонтерського руху в галузі інклюзивної освіти, отримуємо висновок, що для створення нової форми інклюзивного навчання через волонтерський рух треба звернути увагу на складові – це внутрішній клімат та відповідну сферу для перебування осіб з порушеннями психофізичного розвитку [1].

Парадигма нової форми інклюзивного навчання через волонтерський рух повинна охоплювати конкретні цілі для досягання мети, створювати педагогічний процес з відповідними умовами.

Оскільки до створення нової форми інклюзивного навчання покладені важливі складові, то треба виділити фундаментальні завдання:

1. Створення педагогічних умов для проведення навчального процесу.

2. Формування мотиваційного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

3. Забезпечення процесу відповідного типу заходів.

При кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка було організоване об’єднання для допомоги людям з особливими освітніми потребами «Крок назустріч». Вже 13 років на кафедрі та за межами університету учасники волонтерського руху співпрацюють с закладами спеціальної і інклюзивної освіти та активно приділяють увагу їх вихованцям. Упродовж 2020–2021 р.р., не зважаючи на карантинні обмеження, але з повною соціальною відповідальністю, актив об’єднання постійно завдяки професійному ентузіазму створюють для осіб з особливими освітніми потребами проекти, які

мають на меті часткову, а згодом і повну адаптацію осіб з особливими освітніми потребами до суспільства [4].

Таким чином, в роботі визначено функції волонтерського руху як нової форми інклюзивного навчання в Україні та розкрито його корекційне значення. Для усвідомлення треба зазначити, що роль волонтерського руху у інклюзивному навчанні важлива, і завдяки правильній організації педагогічного процесу через заходи різного спрямування, допомагає особам з особливими освітніми потребами адаптуватися до суспільства.

#### Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Благодійна діяльність як передумова розвитку суспільної допомоги дітям з психофізичними вадами / В. І. Бондар, Л. К. Одинченко, Є. І. Постовойтов // Дефектологія. – 1998. – №4. – С. 48–52.
2. Гладуш В.А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці // Народна освіта : електронне наукове фахове видання / Випуск №3 (24), 2014р.
3. Капська А.Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах/А.Й.Капська,О.В.Безпалько,Р.Х.Вайнола,О.Г.Карпенко,Ж.В.Петрочко;Держ.центр соц. служб для молоді.-К.,2001.-139с.-Бібліогр.:с.138-139.-укр.
4. Сайт кафедри Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка [Електронний ресурс ]. – Режим доступу: [https://ipp.sspu.sumy.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=980&Itemid=291](https://ipp.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=980&Itemid=291).
5. Тимченко С.С.,Шмаріна А.В. Історія волонтерської діяльності у світі та Україні[Електронний ресурс].- Режим доступу: [https://keui.files.wordpress.com/2015/04/42\\_tymchenko\\_shmarina.pdf](https://keui.files.wordpress.com/2015/04/42_tymchenko_shmarina.pdf)
6. Янц Н.Д. Основи волонтерської діяльності. Курс лекцій. Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав – Хмельницький. 2009. С.- 25-29.



*Поворознюк Анна,  
студентка факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Слатвінська Анна,  
к. пед. н., викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У Законі України «Про освіту» зазначається, що принцип гуманізації освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей.

Особливої уваги сучасна педагогічна практика освіти приділяє вирішенню завдань цілісного гармонійного розвитку особистості, тобто рівномірного інтелектуального, фізичного, духовного та мовленнєвого зростання дитини на основі її потенційних здібностей та інтересів.

Реалізація завдань з удосконалення якості початкової освіти неможлива без роботи над розвитком комунікативно-мовленнєвих умінь, що включають оволодіння молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення основ функціональної стилістики, умінь помічати, оцінювати та використовувати стилістичне забарвлення лексичних та граматичних одиниць рідної мови. Важливе місце у роботі з формування основ функціональної стилістики належить системі граматико-стилістичних умінь у молодших школярів із мовленнєвими порушеннями [2, с. 65].

Рівень розвитку мовленнєво-комунікативних умінь особистості, поряд із іншими завданнями початкової освіти, залежить від знань щодо особливостей використання нейтральних чи стилістично маркованих лексичних та граматичних мовних одиниць, уявлень про лінгвістичні та екстралінгвістичні ознаки текстів, умінь їх визначати та використовувати у практичній мовленнєвій діяльності, повно й ґрунтовно викладаючи думку, аналізувати й редагувати мовлення

(А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Т. К. Донченко, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, Г. П. Лещенко).

З огляду на вимоги сьогодення змінюється стратегія і тактика навчання української мови учнів з тяжкими порушеннями мовлення. Головна увага звертається на актуальну, досить важливу мету мовної освіти домогтися такої мовної освіченості, мовленнєвого розвитку, які б допомогли дітям з ТПМ успішно увійти у соціокультурний простір країни після закінчення школи.

В умовах спеціального навчання молодших школярів із мовленнєвими порушеннями проблема підвищення якості засвоєних ними знань, умінь та навичок з рідної мови є надзвичайно важливою, оскільки вона спрямована на реалізацію одного з головних завдань загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення – підготовки їх до практичної діяльності у суспільстві [1, с. 245].

Розвиток мовлення учнів – одне з практичних завдань навчання рідної мови, що набуває важливого соціального значення. За мету ставиться сформувати у кожної дитини таку мовленнєву діяльність, яка б надалі могла забезпечити різні сфери її суспільної діяльності. Вирішення даного питання у шкільному курсі з української мови покладається на розділи, що присвячені розвитку усного та писемного мовлення.

В основі учбової діяльності, що спрямована на формування мовленнєвих умінь та навичок, лежать операції відбору необхідних мовних засобів у відповідності до конкретної мовленнєвої ситуації. А отже, однією зі сторін шкільної граматики має стати формування поняття про стилістичну системність, де, на думку фахівців, відбувається функціональна спеціалізація мовних засобів, розподілення їх за різними умовами спілкування, що забезпечує стильову доцільність та виразність мовлення.

Психологи та психолінгвісти, розробляючи питання породження, сприймання та розуміння мовленнєвих повідомлень на основі мовленнєвої теорії, досліджують мовні та мовленнєві явища у їх взаємодії та взаємозв'язку, розглядають мову як засіб реалізації мовленнєвого процесу.

Як свідчать дослідження, у молодших школярів можливо розвивати уявлення про мову як систему, а саме розуміння зв'язку між граматичною формою слова та смисловими відтінками, що вона може передавати. Вікові можливості засвоєння знань молодшими школярами дозволяють створювати уявлення про граматичні одиниці

як комунікативні, що підкоряються певному завданню спілкування. Уміння добирати відповідні лексичні, граматичні та інтонаційні засоби для створення зв'язного висловлювання називаються граматико-стилістичними. А отже, ми можемо наголошувати на тому, що формування граматико-стилістичних умінь можливо здійснювати шляхом використання методу лінгвістичного аналізу. Останній, включаючи дії зміни, порівняння та моделювання, є одним з головних засобів формування зв'язного мовлення у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями [3, с. 10].

Отже, шляхи розвитку й удосконалення чуття мови різноманітні: по-перше, воно розвивається в результаті тривалого поступового нагромадження знань і мовних навичок (оволодіння лексикою, граматикую, фонетикою) і спирається на мовленнєвий досвід; по-друге, внаслідок практичного навчання правильного слухання і правильної вимови на основі розвитку мовленнєвого слуху, збагачення словника учнів, під час спостережень у природі і праці людей, у процесі спілкування.

#### **Список використаних джерел:**

1. Андрусишина Л. Аналіз змісту початкової спеціальної освіти з читання молодших школярів з ТПМ / Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, О.Шевченко // Наук.-метод. зб.: – К.: Науковий світ, 2005. – Вип. №5. – С. 242–246.
2. Варзацька Л. О. Навчання мови й мовлення на основі тексту [Текст] : метод. посіб. / Лариса Олександрівна Варзацька. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 112 с. – (Початкова школа).
3. Колупаєва А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови.: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 – «Корекційна педагогіка» / А. А. Колупаєва – К. : 1998. – 18 с.

*Прокопенко Зоя,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ МОТОРНІЙ АФАЗІЇ**

Найважливішою проблемою дошкільного дитинства на сучасному етапі розвитку є збільшення кількості дітей з мовленнєвою патологією. Проблема навчання і виховання дітей дошкільного віку стає особливо значущою. За статистичними даними, тільки 10 % новонароджених з'являються на світ абсолютно здоровими, решта дітей мають різні мікроорганічні ураження або виражену патологію.

Афазія частіше всього виникає в дорослому віці. Але іноді вона спостерігається і у дітей. Як правило, дитяча афазія буває двох видів: моторна і сенсорна.

Моторна афазія – найбільш поширена. Цей вид афазії виникає при враженні мовленнєво-рухового центру (центру Брока). Для даного виду патології характерним являється те, що хворий або зовсім втрачає здатність говорити, або у нього зберігається дуже незначна мовленнєва можливість. Моторний афазик чує мову, розуміє її, але сам не володіє здатністю відтворити мовлення. Йому важко правильно повторити підказані слова, речення, хоча в ряді випадків він може промовити обривки слів і коротких фраз.

Як правило, у людини, яка страждає моторною афазією, зберігається найбільш автоматизовані буденні слова і дуже прості речення, вона використовує без достатнього усвідомлення випадкові склади, слова, обривки речень («Ось»; «Це»; «Я сам» і т.п.). Таке явище носить назву емболофразії. Вживання таких вставних слів частіше всього залежить не від того, що хоче або повинен промовити афазик, а від того настільки легким буде його мовлення в плані відтворення фонем і їх сполучень [3].

Спонтанне мовлення у моторного афазика неможливе в результаті порушення пускового механізму, так як при порушенні центру Брока втрачається здатність відтворювати звуки мови, складові структури слів.

При моторній афазії розуміння мови зберігається.

Для того щоб правильно зрозуміти і ефективно впливати на мовленнєве порушення, вибрати найбільш раціональне та економічні шляхи його подолання, необхідно розумітися в характері мовленнєвих порушень, їх глибину і ступінь, проаналізувати, на які компоненти мовленнєвої системи вони впливають.

Незважаючи на структуру мовленнєвого порушення потрібно дотримуватися системного комплексного підходу корекції мовленнєвого порушення і супутнього йому психічного та соматичного розвитку дитини. Таким чином, ми можемо говорити про те, що корекційно-логопедична робота є складною комплексною педагогічною проблемою, має різні підходи, зміст і практику організації [2].

Одним із необхідних і першочергових методів в корекційній роботі з дітьми при моторній афазії є гімнастика для пальців рук, яка ділиться на пасивну і активну; артикуляційна гімнастика; логоритміка; логопедичні вправи та ігри.

Пасивна гімнастика рекомендується як попередній етап перед активною гімнастикою дітям з низьким рівнем розвитку дрібної моторики.

Потім слід перейти до вправ активної пальчикової гімнастики. Всі вправи проводяться в ігровій формі. Складність їх повинна вибиратися вами в залежності від рівня розвитку дрібної моторики рук вашої дитини.

Велике значення в логопедичній роботі надається артикуляційній гімнастиці як основі правильної вимови. Гімнастика органів мовлення є підготовчим етапом при постановці звуків. Для чистої звуковимови потрібні сильні, пружні і рухливі органи мовлення – язик, губи, м'яке піднебіння. Потрібно тренувати ці органи мовлення. Артикуляційна гімнастика допомагає укріпити м'язи органів мовлення і підготувати базу для чистої звуковимови [1].

Проводити артикуляційну гімнастику потрібно один раз в день, а краще два рази в день – вранці і в другу половину дня після прогулянки. Заняття повинні проходити в ігровій формі. Можна задіяти улюблену іграшку, казку, гру.

Здоров'язберігаючі технології належать до числа ефективних засобів корекції мовлення дітей, як при афазії так і інших мовленнєвих порушеннях, допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні не тільки мовних труднощів, але і загального оздоровлення дітей старшого дошкільного віку. На тлі комплексної логопедичної

допомоги здоров'язберігаючі технології, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей і сприяють оздоровленню всього організму дитини. Ефект їх застосування залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості, включати дієві методи в систему корекційно-розвивального процесу, створюючи психофізіологічний комфорт дітям під час занять, що передбачає «ситуацію впевненості у своїх силах». Крім того, альтернативні методи і прийоми допомагають організовувати заняття цікавішими та різноманітнішими. Таким чином, терапевтичні можливості здоров'язберігаючих технологій сприяють створенню умов для мовленнєвого висловлювання та сприйняття.

На логопедичних заняттях можна використовувати як традиційні, так і нетрадиційні прийоми здоров'язбережувальної технології, серед яких:

- Організація раціональної рухової активності: дихальна, артикуляційна та пальчикова гімнастика, гімнастика для очей, масаж і самомасаж, фізкультхвилинки та ін.
- Застосування психологічних та психопрофілактичних засобів та методів, що включають в себе психогімнастику: ігри та вправи на розвиток емоційної сфери, музикотерапію, релаксаційні вправи та етюди, рухливі і сюжетно-рольові ігри, створення сприятливого психологічного клімату з переважанням позитивних емоцій, навчання дітей прийомам м'язового розслаблення.

Недоліки мовлення дітей тісно пов'язані з порушенням розвитку дрібної моторики, зокрема м'язів кисті руки. Саме тому вправи на розвиток «ручної умілості» займають значне місце на логопедичних заняттях. Тренування тонких, координованих рухів пальців і кисті рук є найважливішим чинником, що стимулює мовленнєвий розвиток дитини, сприяє покращенню артикуляційних рухів, підготовці руки до письма.

На логопедичних заняттях потрібно використовувати деякі види масажу і самомасажу: мови, вушних раковин, обличчя, кистей рук. Масаж надає загальнозміцнюючу дію, підвищує тонус, еластичність і скорочувальну здатність м'язів. Він стимулює діяльність нервових центрів. Під впливом масажу в рецепторах шкіри і м'язах виникають імпульси, які досягають кори головного мозку, надають тонізуючу дію на центральну нервову систему, в результаті чого підвищується її регулююча роль щодо роботи всіх систем і органів.

Діти на заняттях навчаються таким прийомам самомасажу, як погладження, розтирання, розминання, активні і пасивні рухи.

Для досягнення найкращих результатів у роботі з постановки звуків, щоб процес був більш цікавим і захоплював дітей, застосовую такий метод як біоенергопластика – це співдружннн взаємодія руки і мови (сполучена гімнастика). Це справляє надзвичайно благотворний вплив на активізацію інтелектуальної діяльності дітей, розвиває координацію рухів і дрібну моторику, відзначаються позитивні структурні зміни в організмі: синхронізується робота півкуль головного мозку, розвиваються здібності, поліпшуються увагу, пам'ять, мислення, мова. Застосування біоенергопластики ефективно прискорює виправлення дефектних звуків у дітей зі зниженими та порушеними кінестетическими відчуттями, так як працює долоня багаторазово підсилює імпульси, що йдуть до кори головного мозку від мови. Синхронізація роботи над мовленнєвою і дрібною моторикою вдвічі скорочує час занять, не тільки не зменшуючи, але навіть посилюючи їх результативність. Вона дозволяє швидко прибрати зорову опору – дзеркало і перейти до виконання вправ за відчуттями.

Крім вправ для кистей і пальців рук, на своїх заняттях використовують гімнастику для очей. Ці вправи сприяють розвитку концентрації уваги, забезпечують міжпівкулеву взаємодію, навички вольової регуляції, уміння керувати рухами і контролювати свою поведінку.

Так як більшість дітей з мовними порушеннями потребують регулювання психічних процесів збудження і гальмування, то на заняттях потрібно застосовувати таку форму навчання, як малювання пальцями. Цей процес малювання впливає на емоційний стан, дихальну функцію і психіку, розвиває мовлення і готує руку до письма.

Рухова діяльність ігрового характеру (фізкультхвилинки, психогімнастика, ігрові вправи з поперемінним м'язовим напруженням і розслабленням та ін.) викликають позитивні емоції у дітей. Рухова активність як переключення на нову діяльність забезпечує активний відпочинок, підвищує працездатність, попереджає перевтому, сприяє розвитку рухливості нервових процесів, створює у дітей врівноважений нервово-психічний стан. Це дуже важливо для дітей з моторною алалією.

Для занять бажано підбирати динамічні паузи з використанням вправ, які синхронізують роботу півкуль, сприяють поліпшенню

запам'ятовування, підвищують стійкість уваги. В процесі проведення фізкультхвилинок, під час яких рухи поєднуються зі словом, природно і ненав'язливо коригує поведінку дітей, розвивається м'язова активність, коригуються недоліки мовлення, активізується наявний словниковий запас, вміло підібрані нескладні вірші, лічилки, чистоговорки, відпрацьовуються поставлені звуки, закріплюється лексичний матеріал.

Дотримуючись здоров'язберігаючих прийомів на логопедичних заняттях, неможна забувати про корекцію психоемоційної сфери дошкільників. На заняттях потрібно створювати позитивний емоційний фон, використовуючи музику і шумові ефекти (шум моря, лісу, вітру, спів птахів, голоси тварин і т. д).

Таким чином, в результаті використання нетрадиційних методів та прийомів в логопедичній роботі: підвищується здатність до навчання, покращується увага, сприйняття; діти вчаться бачити, чути, міркувати; коригується поведінка і долаються психологічні труднощі; знімається емоційна напруга та тривожність; розвивається здатність до кращого сприйняття звуків мовлення та їх відтворення, складання речень та складів.

#### **Список використаних джерел**

1. Краузе Е. Логопедия. – 3-е изд. – СПб.: Корона принт, 2006. – 208с., ил.
2. Логопедия. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.: іл.
3. Чиркина Г.В. Основы логопеди. – М. «Просвещение», 1989. – 221с



**П'ясецька Наталія,**  
*к. пед. наук, доцент Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*  
**Шпильова Марина,**  
*викладач методист КВНЗ «Уманський гуманітарно  
педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка»*

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ, ЩО СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ**

В даний час вже накопичені об'єктивні дані про віковий розвиток фізичних якостей (Б.А. Ашмарин, 1979, В.П. Богословський, 1984, В.К. Бальсевич, 1988; і ін.), Але ще мало досліджень, присвячених розвитку рухів, перш за все основних, починаючи з 1-го класу і закінчуючи випускниками в середню школу [1, 2].

У ряді літературних джерел В.М. Зациорський, З.І. Кузнєцова, Л. П. Матвєєв, Н. Г. Озолін, А. О. Романов фізичну підготовленість характеризують сукупністю таких фізичних якостей, як сила, швидкість, витривалість, спритність. Вони в значній мірі визначаються морфологічними особливостями і функціональним станом всього організму і окремих його систем, і в першу чергу – серцево – судинної і дихальної [3].

У спеціальному (корекційному) навчанні фізичним вправам проблему розвитку рухових якостей розглядали В. Н. Афанасьєв, В. М. Мозковий, Н. М. Плешаков, А. С. Самілічев, В. С. Черник, С. Ю. Юровський та інші [4, 5].

Одним з факторів, що визначають рухову готовність людини, в тому числі і школяра з ООП, є рівень його здоров'я, можливість при найменшій втраті духовних, фізичних і моральних сил, відчувати себе необхідним, і затребуваним.

Найважливішим принципом педагогічних впливів на школяра з проблемами в розвитку є систематичні заняття фізичними вправами. У процесі занять фізичними вправами виникає (відбувається) процес спілкування, в результаті якого вдається оцінити рівень моторного розвитку, готовність до процесу оволодіння досліджуваним фізичним вправам.

Технологія підбору засобів і методів рухової активності включає в себе:

- облік стану моторно-психічного розвитку кожного учня;

- переробку інформації як внутрішнього, так і зовнішнього характеру;
- підвищення ефективності процесу управління педагогічними технологіями;
- педагогічний контроль і впровадження програм психолого-педагогічного циклу;
- комплексний підхід до використання медичних, психолого-педагогічних і соціальних положень.

Вирішити ці концептуальні положення можна успішно, якщо організація педагогічного контролю і впровадження нових технологій відповідатимуть системі корекційно-розвиткового навчання. Головна задача вчителя фізичної культури полягає в тому, щоб виробити у дітей молодшого шкільного віку потреби в заняттях фізичними вправами, розширити рухові можливості за рахунок збільшення рухового режиму.

Найбільш ефективним є диференційований руховий режим який представлений уроками фізичної культури, додати дві години спеціальних занять за інтересами учнів типу «уроків розкутих, вільних дій», при яких вибір вправ залишається за учнем.

В результаті у дітей з'являється підвищений інтерес до такого роду занять, ліквідується дисбаланс між руховою готовністю і реальними можливостями учня.

Таким способом в систему додаткових уроків (занять) ми включили:

- вправи на розвиток опорних зорових дій (перевір на дальність польоту м'яча із зоровим і без зорового контролю);

- сюжетно – образні вправи (імітаційні) наприклад: «ти Лена, «Чапля», повтори її руху; «Ти Вова,» солдат «, йди, так як цього вимагають від солдата і т. д. ;

- вправи зі зміною або додаванням рухової конструкції. Наприклад: «Стрибни в глибину з попередніми плескання в долоні і потім з розведенням рук в сторони». Для більш збережених і з хорошим запасом рухових моторних комбінацій – два додаткових положення (Хлопок – руки в сторону);

- вправи на тренажерах, спеціальних пристроях. Побудова навчального процесу з використанням запропонованих технологій дозволяє збільшити щільність рухової активності, більш раціонально використовувати педагогічний контроль і допомогу, задовольнити рухові потреби учня в русі.

Відомо, що шкільне навчання є або має бути тим індикатором, за допомогою якого ми не тільки поліпшуємо здоров'я учня, а й залучаємо його до активної життєвої позиції. Школа навчає, виховує, розвиває. Ці почесні місії виконують уроки з будь – якого навчального предмета, в тому числі і з фізичної культури. Доведено, що з надходженням хлопчика, дівчинки в школу загальна рухова активність знижується в багато разів. Ось чому ми вирішили порушити цей стереотип і представили уроки, в яких:

- зміст і величина навантаження співвідносилися з індивідуальним рівнем розвитку і рухової підготовленості;
- урок будувався таким чином, що виділені окремі структурні частини вкладалися в загальну і приблизно становили: вступна – 3-4 хвилини, підготовча (в залежності від набору підвідних і підготовчих вправ) – 7-10 хвилин, основна 20-25 хвилин, заключна – 3-5 хвилин;
- регулювали загальну і моторну щільність уроку;
- дотримувалися гігієнічної оцінки уроку, стежили за реалізацією управління і контролю рухової діяльності;
- вирішуючи завдання уроку, особливу увагу приділяли виконанню корекційних завдань;
- чергували різні види рухової діяльності, що допомагало попереджати стомлення. Ступінь вираженості визначали з позицій трьох підходів: низький, середній і високий. Дітям 1 – 4 класів характерний середній, так як вони по своїй суті малорухливі, безініціативні. Саме за рахунок використання фізичних вправ ми вимагали чергування середнього рівня з підвищеним.

Чергування видів діяльності протягом всього уроку фізичної культури, успішно відновлює сили і допомагає включенню в подальшу рухову активність.

Особливого забарвлення отримують уроки фізичної культури в 1 класі. Монотонність уроку, реалізація окремих підходів просто неприпустимі.

У 1-2 класах домашнє завдання не давалося, в 3-4 іноді практикували, так як деякі учні при обліку нормативів боялися показати низький результат.

Всі учні після уроків люблять отримувати оцінки. Ми їх побажання враховували і оцінку оголошували, ставили в щоденник, іноді завищуючи на 1 – 2 бали.

Результати показують, що показники оволодіння програмним матеріалом для учнів ЕГ вище (в середньому процентний приріст становить 9% і більше), для загальної групи – не більше 5%.

#### **Список використаних джерел**

1. Бальсевич В. К., Запорожаном В. А. Фізична активність людини, – Київ : Здоров'я, 1987. – 223 с.
2. Баранцев С. А. Особливості управління рухами у дітей 7 років // Нові дослідження : Альбм, 2001. №3. – С. 32 – 34.
3. Матвеев А. П. Методика фізичного виховання в початковій школі. М., Владос – Пресс, 2003. – 247 с.
4. Поліщук О.В. Педагогічний супровід занять із фізичної культури з дітьми дошкільного віку. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. – 50 с.
5. Черник Е. С. Фізична культура в допоміжній школі. – М . : Просвещение, 1997. – 319 с

**Решетняк Володимир,**  
*магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти*  
*Уманського державного педагогічного університету*  
*імені Павла Тичини*  
**Хрипун Дар'я,**  
*к. пед. н., старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної*  
*освіти Уманського державного педагогічного університету*  
*імені Павла Тичини*

## **РОЛЬ ДОРΟΣЛИХ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Важливим напрямком в роботі, що сприяє формуванню навичок спілкування у дітей, є стимулююча роль дорослого. І ця роль дійсно велика. Як доведено на прикладі «дітей-мауглі» і дітей, які виховуються в закритих дошкільних установах, дорослий необхідний дитині не тільки для задоволення фізіологічних потреб. Дорослий необхідний, щоб дитина стала «людиною», тобто навчився розмовляти, мислити, відчувати та ін. Причому ця необхідність відчувається не тільки в перші місяці життя, а й протягом усього дошкільного періоду. Вивченню ролі дорослого в становленні комунікативної діяльності, а також впливу спілкування з дорослим на психічний розвиток дитини присвячено чимало досліджень: їх проводили Д. Б. Годовікова [1], О. В. Запорожець та ін. У їхніх роботах зібраний експериментальний матеріал, що дозволяє зробити теоретичні висновки про ролі спілкування з дорослими для дитини.

У педагогічній літературі досить докладно розроблені питання взаємодії педагога з вихованцями. Відомо, що від встановлення правильних взаємин педагога з вихованцями, особливостей спілкування дорослого з дітьми залежить ефективність педагогічного впливу.

Спілкування педагога і дітей в стінах закладів дошкільної освіти часто зводиться тільки до усунення конфліктів, що виникають між вихованцями. Якщо ж діти граються, займаються будь-якої діяльністю спокійно і самостійно, то дорослий не втручається.

Дослідження А. М. Виноградова [2, с. 246] показують, що увагу педагога зазвичай направлено тільки на те, щоб ліквідувати сам

конфлікт, а в його тонкощі, подробиці, мотиви конфлікту дорослий не вникає.

Втручання вихователя під час сварок, бійок, скарг дітей 6-7 років носить в основному характер нотацій; покарань (позбавлення дитини іграшок, заборона грати, погрози перевести в іншу групу і т. д.); вимог («Не заважай», «відійди», «перестань сваритися», «візьми іншу іграшку»).

Спілкування дитини-дошкільника з дорослими не обмежується закладом дошкільної освіти, воно починається і початково формується перш за все в сім'ї. Саме сім'я є першою школою виховання моральних почуттів дитини, навичок соціальної поведінки.

Дослідження О. В. Заширінської [2], Р. Д. Тригер [4] свідчать про те, що основним джерелом комунікації для молодших школярів з ЗПР є сім'я, мати. Аж до підліткового віку близький дорослий грає провідну роль в житті дітей і приймається ними як значуща особа. Однак батьки не завжди вміло взаємодіють і спілкуються зі своїми дітьми.

З кожною дитиною спілкується не абстрактний дорослий, а цілком конкретна людина, що живе в певному історичному часу і державі, що належить до певного прошарку суспільства, з певним рівнем освіченості і загальної культури, в тому числі і соціально-комунікативних навичок, які успадковані нею, як правило, від своїх батьків, сім'ї, де вона виріс. Цей конкретний дорослий і буде носієм культури спілкування у вузькому сенсі цього слова, так як, спілкуючись з батьком і матір'ю, бабусею і дідусем, старшими братами і сестрами, якщо вони є в родині, дитина привласнює саме ті вирази, жести, позу, манери триматися, які найбільш часто допускаються і вживаються в даній сім'ї.

Вивчаючи особливості спілкування дітей в дитячому садку і в родині, підкреслимо, що любов, турбота, увага з боку близьких дорослих є для дитини необхідним своєрідним життєвоважливим вітаміном, який дає їй відчуття захищеності, забезпечує емоційну рівновагу, підвищує її самооцінку. Адже, чим більше поколінь в сім'ї беруть участь у вихованні дитини, тим більше вона здатний співчувати оточуючим; при одностайному виховному підході у дитини формується відповідальність по відношенню до доручень дорослого, працьовитість; при наявності емоційного контакту з дорослими складаються вольові риси: самостійність, наполегливість, організаторські якості.

Але в наш час, на жаль, сімей, в яких проживають два-три покоління, досить мало, батьки все більше зайняті роботою, своїми проблемами, а діти все частіше надані самі собі, телевізору або комп'ютера.

Соціологічні дослідження показують, що на виховання дітей у батьків залишається в середньому лише 17 хвилин на добу (і вони йдуть в основному на нотації, які малоефективні). Але в народній педагогіці ніколи спеціально не відводився час на виховання дітей. Виховували в сім'ї всіма способами життя і образом думок, а не перекладали виховання дітей на плечі держави.

Тому, на наш погляд, надзвичайно важливою є провідна, стимулююча роль дорослого у формуванні навичок спілкування у дітей із затримкою психічного розвитку. І дорослі, перш за все самі повинні переглянути свій стиль спілкування з дітьми, спосіб життя, щоб бути прикладом для дитини, допомогти їй опанувати соціально-комунікативними навичками.

#### **Список використаних джерел**

1. Годовикова Д. Б. Общение и познавательная активность дошкольников // Д. Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 34-40
2. Заширинская, О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития / О.В. Заширинская // Историческая психология и ментальность. Детство. Семья. Быт / [под ред. О.В. Заширинской]. – СПб.: ДНК, 2001. – С. 213-252.
3. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Полтава: ТОВ Фірма «Техсервіс», – 2018. – 498 с.
4. Тригер Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с ЗПР / Р.Д. Тригер // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 7- 14.

*Рибаконь Олександра,  
студентка факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Колісник Людмила,  
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **СЕНДПЛЕЙ ЯК МЕТОД ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА**

*«Найкраща для малюка іграшка – це купа піску»*

*К.Д. Ушинський*

У сучасному світі, що сповнений різноманітними прогресивними технологіями, дитину варто якомога тісніше знайомити з природою та її витоками. Один із найпростіших способів – ознайомлення з піском, оскільки він доступний практично всім, чи не так?

У наш час батьки через надмірну зайнятість, на жаль, дозволяють дітям забагато часу проводити перед телевізором та комп'ютером, що негативно позначається на психічному та фізичному здоров'ї малюків. Це спонукає психологів та педагогів шукати нові форми роботи. Такою інновацією і стала технологія сендплей – гра з піском.

«Sandplay» з англійської дослівно означає «пісочна гра». Власне, це той метод, завдяки якому дитина з піску і невеличких фігурок будує свій індивідуальний і неповторний світ у мініатюрі. Граючись, вона виражає на піску те, що спонтанно виникає в її свідомості.

Сендплей сприяє процесу індивідуалізації; визволяє внутрішні почуття, сприйняття, творчий потенціал, актуалізує спогади; забезпечує багатогранний досвід завдяки використанню багатьох символічних значень, фігур; створює міст між безсвідомим і свідомим, внутрішнім і зовнішнім, духовним і фізичним, вербальним і невербальним; забезпечує безпосередню гру, де немає «правильного» і «неправильного»; є безпосередньою мовою для дітей; дає можливість спробувати себе у ролі «творця» свого життя.

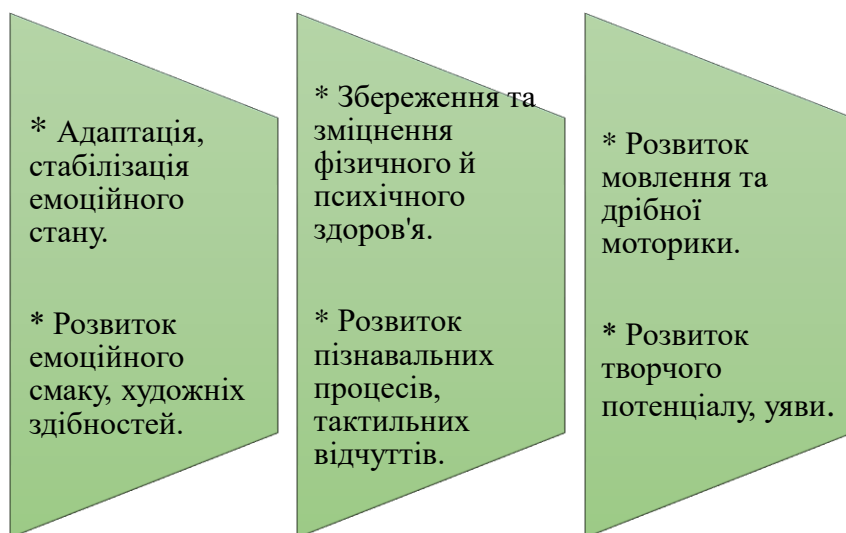
Гра з піском, як засіб розвитку та самотерапії дитини відомий з древніх часів. Піддатливість піску пробуджує бажання творити з нього мініатюрну картину світу Людина виступає у пісочниці, як творець – один життєвий сюжет змінює другий.



Запропонований метод дозволяє гармонізувати (упорядкувати) внутрішній душевний хаос за допомогою декількох механізмів:

- ❖ опрацювання ситуацій, що травмують психіку, на символічному рівні;
- ❖ від регулювання негативного емоційного досвіду під час творчого самовираження;
- ❖ розширення внутрішнього досвіду;
- ❖ зміна ставлення до себе, до свого минулого, сьогодення і майбутнього;
- ❖ зміцнення (або пробудження) довіри до світу, розвиток нових, продуктивніших взаємин зі світом.

### **СЕНДПЛЕЙ**



Завдання сендплею полягають в наступному:

- посилити бажання дитини пізнавати щось нове, експериментувати, досліджувати, працювати самостійно;
- розвивати тактильну чутливість як основу розвитку «ручного інтелекту»;
- забезпечити розвиток пам'яті, уваги, мислення, мовлення та дрібної моторики;
- удосконалювати розвиток предметно-ігрової діяльності та комунікативних навичок дитини.

Звісно, як і інші нетрадиційні методи самотерапії, сендплей має свої переваги в корекційній педагогіці:

- діти отримують велике емоційне задоволення, удосконалюють координацію рухів, дрібну моторику, орієнтацію в просторі;
- проявляють допитливість у пошуково-дослідницькій діяльності;

- розвивають сенсорно-перцептивні здібності;
- дитина навчається розуміти себе й інших, закладається база для подальшого формування навичок позитивної комунікації.

Ігри з піском є ефективним засобом всебічного розвитку дітей у цілому і творчих здібностей зокрема. Багаторічна практика свідчить, що ігри з піском позитивно впливають на емоційне благополуччя дітей. А з огляду на те, що це найулюбленіші ігри дітей, ми, дорослі, повинні максимально використовувати їх з розвивальною, навчальною та корекційною метою.

Ігри з піском дають дитині змогу відчувати себе впевненою та вмілою: вона створює нове, не боїться ламати старе і щось змінювати. У пісочниці створено оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу дитини, активізації її просторової уяви, образно-логічного мислення, тренування дрібної моторики рук. У процесі колективних ігор дитина усвідомлює морально-етичні норми, у неї формується гармонійний образ світу. Дорослі можуть бути впевнені: якщо в дитячому пісочному господарстві все спокійно, то й на душі у дитини спокій і гармонія.

Отже, як бачимо, сендплей – це унікальний спосіб спілкування зі світом і з самим собою. Цей метод у корекції дає можливість доторкнутися до глибинного, справжнього. Він знімає внутрішнє напруження, підвищує впевненість у собі та відкриває нові шляхи розвитку. Гра з піском допомагає дитині висловити те, що вона сама поки що не усвідомлює, то, чого вона сама поки не розуміє, а досвідчені психологи та педагоги можуть інтерпретувати це і розповісти батькам про почуття дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Газолишин В. А. Відчуття втрати часу в кризовій ситуації. Пісочна терапія / В. А. Газолишин // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 11.
2. Галайдіна Г. С. Мандри у пісочному царстві / Г.С. Галайдіна // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 7/8.
3. Гречишкіна А. Пісочна психотерапія / А. Гречишкіна, Н. Коваленко // Палітра педагога. – 2010. – № 5. – С. 10-14.
4. Дмитрішина Н. Чудеса малювання піском / Н. Дмитрішина // Психолог дошкілля. – 2013. – № 2.
5. Іваннікова С. Пісочна терапія. Розмаїття поглядів і підходів / С. Іваннікова // Психолог. – 2012. – № 7.
6. Пісочна терапія в роботі з дошкільниками / упоряд. Л. А. Шик. - Харків : Вид. група «Основа», 2010.

*Руденко Яна,  
магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Хрипун Дар'я,  
к. пед. н., старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

Діти з церебральним паралічем – це особлива категорія дошкільнят. Складність психомоторного порушення при цій патології розвитку зумовлює необхідність пошуку специфічних шляхів подолання порушень мовлення.

Дитячий церебральний параліч – порушення, що виникає в пренатальний та натільний періоди, отже, вимагає початку корекційної роботи на самих ранніх етапах, починаючи з 2-3 місяців.

В системі корекційного впливу, розробленої К. А. Семеновою, Е. М. Мастюковою, М. Я. Смуґлін [4], основна увага приділяється єдності мовленнєвої терапії і заходів, спрямованих на розвиток рухової сфери. Вони виділяють в корекційній роботі з подолання дизартрії кілька етапів. Перший етап включає в себе вибір «рефлекс який забороняє позиції» і досягнення максимального розслаблення м'язів артикуляційного апарату. На другому етапі відбувається розвиток мовленнєвої артикуляції. На цьому етапі починається робота по нормалізації голосоутворення і дихання, ця робота триває протягом усього періоду «Мовленнєвої терапії». Автори окремо наголошують на важливості роботи з розвитку орального і ручного праксису, кінестетичних відчуттів і кінестетического слідового образу. В роботі підкреслюється важливість правильної побудови занять логопедом.

Однією з базових моделей корекційного впливу є методика роботи з подолання дизартрії, розроблена О. В. Правдіною [3]. В основі цієї методики лежить масаж, спеціальна логопедична гімнастика, вироблення і автоматизація навичок артикуляції. Так, при бульбарній дизартрії мета логопедичної роботи полягає в поліпшенні провідності нервів, підвищення збудливості м'язів, подоланні

контрактур. При псевдобульбарній дизартрії увагу логопеда направлено на зниженні рефлекторної збудливості м'язів і розслаблення їх тонічного напруження, а потім на вироблення активних довільних артикуляційних рухів. Але тут слід додати, що при дитячій псевдобульбарній дизартрії автор виділяє кілька додаткових завдань, а саме: подолання наявних порушень мовленнєвої моторики, гальмування неправильних мовленнєвих навичок, створення нових, автоматизація створених навичок. При підкорковій дизартрії методика логопедичної роботи досить різноманітна відповідно до клінічних проявів цього типу дизартрії.

Аналізуючи різні системи роботи з дітьми з церебральним паралічем, неможливо обійти увагою методика, розроблену І. І. Панченко [2]. Характерною особливістю даної системи є синдромологічний підхід. Робота за цією методикою передбачає використання прийомів диференційованої лікувальної логопедичної гімнастики, яка розуміється автором не як гімнастика, а як формування управління артикуляційним праксисом, і прийомом лікувального диференційованого масажу. Слід зауважити, що автор приділяє велику увагу кінезіотерапії, тобто лікуванню рухами, спеціально організованими і спрямованими для формування необхідних афферентацій. Автор підкреслює важливість проведення корекції на тлі медикаментозного і фізіотерапевтичного лікування.

На особливу увагу заслуговує програма занять з корекції психічного та мовленнєвого розвитку у дітей у віці з 3 років і до 3 класу з церебральним паралічем, розроблена Л. А. Даниловою [1]. метою корекційної роботи є формування сенсомоторного механізму мовлення у дітей з дизартрією. Ця методика базується на принципі обліку онтогенетичного рівня розвитку кожної дитини. Програма занять з дітьми дошкільного віку спрямована на підготовку дитини до сприйняття програми загальноосвітньої школи.

Дихальна гімнастика, розроблена О. М. Стрельниковою [5], досить широко відома і використовується при роботі з дітьми з різними патологіями, в тому числі і з дітьми з церебральним паралічем. В основі вправ лежить короткий вдих носом, що супроводжується строго регламентованим фізичним навантаженням, яке спрямоване на зняття напруги з різних груп м'язів, що беруть участь в акті дихання.

Отже, проведений нами аналіз педагогічної та психологічної літератури дозволяє зробити наступні висновки. Найбільш розробленими у вітчизняній і зарубіжній літературі є проблеми,

пов'язані зі структурою порушення рухової сфери і розвитку мовлення у дітей з церебральним паралічем. Проблема розвитку дихання і голосу у дітей з ДЦП, а так само формування у цих дітей просодических компонентів мовлення залишається маловивченим і має ряд спірних моментів.

У літературі відомості і рекомендації по роботі над мелодико-інтонаційної стороною мовлення з дошкільнятами із зазначеною патологією нечисленні і не систематизовані, що і визначає актуальність нашого дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Данилова Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. – Л.: Медицина, 1977. – 95с.
2. Панченко И. И., Щербакова Л. А. Медико-педагогическая характеристика детей с дизартрическими и анартрическими расстройствами речи, страдающих ДЦП. // Нарушения речи и голоса у детей. / Под ред. Ляпидевского С. С., Шаховской С. Н. – М.: Просвещение, 1975. – С. 17-41.
3. Правдина О. В. Патология голоса. // Очерки по патологии речи и голоса./ Под ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Просвещение, 1960, – Вып.1. – С.25-29.
4. Семенова К. А. Мастюкова Е. М. Смуглин М. Я. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей М.: Медицина, 1972. – 328с.
5. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой. – М.: Физкультура и спорт, 1999. – 157с.

*Савченко Юлія,*  
*аспірант факультету соціальної та психологічної освіти Уманського*  
*державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ЯК ПЕРЕДУМОВИ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Ідея розширення освітнього простору, спрямована на долучення до нього всіх дітей незалежно від здібностей, можливостей і відмінностей від їх культурного і соціального становища, все сміливіше входить в людську свідомість. Відомо, що перші спеціалізовані школи для дітей з порушеннями зору і слуху були відкриті ще в XVIII ст. [2]. Вчені та фахівці, що займаються вивченням проблем навчання дітей з особливостями розвитку, історію сучасного періоду їх розвитку умовно ділять на наступні етапи [3]:

- початок XX ст. – середина його 60-х рр. – «медична модель» (сегрегація);
- середина 60-х – середина 80-х років – «модель нормалізації» (інтеграція);
- середина 80-х років – теперішній час – «модель включення» (включення).

Реальні зміни в ідеології і практиці стали відбуватися в зв'язку з ліквідацією закритих інтернатів і психіатричних лікарень, в яких містилися люди з відхиленнями у розвитку. Цей гуманістичний за своєю суттю процес почався в середині 60-х років. Ізольованість пацієнтів цих установ від світу, відсутність умов, що стимулюють розвиток, відсутність любові і просто жорстоке поводження були свідченнями грубого порушення прав людини. Стало очевидно, що в умовах закритої установи здатності людини атрофуються, коло спілкування звужується, самооцінка падає, закривається дорога до повноцінного життя.

Саме тоді з'явилися сумніви щодо правомірності сегрегації – «медичної моделі», яка проіснувала до 1965 р. Ця модель передбачає, що людина з особливостями розвитку – хвора, їй потрібний довгостроковий догляд та лікування, які найкраще здійснювати в спеціальній установі. У відповідь на зазначене положення речей стали лунати голоси із закликом реформувати всю систему, зробити її більш гуманною. В результаті установи типу російських будинків дитини, в

які поміщаються немовлята, залишені батьками відразу після появи на світ, на Заході практично не залишилося. Наприклад, в Англії більше 90% сімей, в яких народжуються діти з відхиленнями у розвитку, виховують дітей вдома, інших немовлят або всиновлюють, або передають у патронатні сім'ї.

У 70-х роках в Скандинавії з'явилося поняття «нормалізації» як альтернатива «медичної моделі», тобто процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище звичайних однолітків. Інтеграція в цьому контексті зазвичай розглядалася як процес асиміляції, що вимагає прийняття норм, характерних для домінуючої культури і дотримання їх у своїй поведінці. Оскільки впровадження моделі «нормалізації» призводить до тиску на суспільство з метою зміни його ставлення в рамках захисту прав та інтересів таких дітей, а також до тиску на саму дитину, щоб спонукати її до навчання, поступово ця концепція стала теж представлятися не цілком досконалою, оскільки вести мову тільки про фізичну складову інтеграції за відсутності соціальної складової недостатньо. Крім того, як підкреслюють деякі дослідники, нормалізація не припускає врахування широкого спектру індивідуальних відмінностей, що існують в суспільстві [5].

В свою чергу, модель «включення», навпаки, передбачає збереження відносної автономії кожної групи. В основі цієї моделі закладене наступне положення: людина не повинна бути «готовою» для того щоб брати участь в житті сім'ї, вчитися в школі, працювати (тобто, її потрібно готувати). Впровадження цієї моделі передбачає: розвиток здібностей дитини; визнання того, що нормальний розвиток не завжди є «нормою»; компенсація особливих потреб; створення системи підтримки; функціональний підхід до лікування і навчання; участь батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей [3].

В англійських країнах термін «інклюзія» в освіті (від англ. inclusion) поступово став замінювати термін «інтеграція» (від англ. integrate), який в більшій мірі відображає новий погляд не тільки на освіту, а й на місце людини в суспільстві. Процеси, що мають відношення до освітньої інтеграції, стали відображенням соціально-економічних перетворень і в Україні. Інтеграційні процеси набули ознак стійкої тенденції разом із реформуванням політичних інститутів, а також з демократичними перетвореннями в суспільстві.

В нашій країні інтеграція дітей з відхиленнями у розвитку в масові освітні установи передбачає спеціалізовану корекційну

допомогу і психологічну підтримку, завданнями яких є контроль за розвитком дитини, успішністю його навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків. Тому, в освітньому просторі країни повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої корекційної та психологічної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку, інтегрованим в загальноосвітні установи.

Є безліч відмінних ефективних моделей інтеграції. Існують відмінності в підходах до організації інтеграційного навчання, способах формування класного співтовариства, методах викладання, ролях допомоги персоналу, принципах занять з учнями з особливими потребами, способах модифікації програм навчання, підходах до корекції і профілактиці небажаної поведінки. Очевидно, що ефективно здійснювати інтеграцію дітей в цих умовах можливо тільки з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, вибираючи корисну і можливу для нього індивідуальну «частку» інтеграції. Для цього й існують різні моделі інтеграції: комбінована інтеграція, часткова інтеграція, тимчасова інтеграція або повна інтеграція [4].

В Україні освіту для людей з обмеженими фізичними можливостями багато десятиліть існувала (да і продовжує існувати й понині), як спеціальна. У педагогічних навчальних закладах країни працюють спеціальні наукові школи корекційної педагогіки. В даний час, коли, по-перше, негативні екологічні та соціальні умови життя призводять до зростання кількості дітей, які потребують особливих умов і технологій навчання, а, по-друге, вітчизняна освіта неухильно комерціалізується, перетворюється в сферу освітніх послуг і стає доступною аж ніяк не для всіх верств населення, необхідно думати про те, яким чином цей демократичний принцип рівноправності громадян в сфері освіти може бути реалізований.

Сучасні процеси модернізації, які розгорнулися у вітчизняній освіті, акцентовані на ідеях інформатизації, стандартизації і, зокрема, введення досить формалізованого Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Слід визнати, що вони орієнтовані на задачу забезпечення рівності в освіті для всіх, особливо для випускників периферійних, сільських шкіл. Однак очевидна і негативна сторона цих заходів: усереднення якості освіти за рахунок зниження традиційно високої планки, яка повинна задаватися середньою і вищою школою України.

Зміст сучасного поняття «інклюзивна освіта», як відомо, полягає



в ідеї спільного навчання здорових дітей і дітей з особливими потребами. Для її реалізація необхідна толерантність особливого роду, яка може бути досягнута лише за планомірної системи морального виховання підростаючого покоління. Така система може бути реалізована професіоналом, освіченим сучасним вчителем, який володіє не тільки медичним і педагогічним інструментарієм, але ще і володіє широким спектром власне гуманітарної освіченості.

Розвиток інтегрованої освіти слід розглядати як одне з найбільш важливих і перспективних напрямків вдосконалення системи освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Організація навчання таких дітей в освітніх закладах загального типу, розташованих, як правило, за місцем проживання дитини та її батьків, дозволяє уникнути приміщення дітей на тривалий термін в інтернатний заклад (слід визнати, що їх стає дедалі менше), створити умови для їх проживання та виховання в сім'ї, забезпечити їх постійне спілкування з дітьми, які розвиваються нормально і, таким чином, сприяти ефективному вирішенню проблем їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

На-сьогодні, вітчизняною наукою створюються досить оригінальні концепції інтегрованого навчання дітей з відхиленнями у розвитку, розробляються варіативні моделі їх інтеграції. Одночасно виявлено і те, що інтегроване навчання ефективно лише для частини дітей з відхиленнями у розвитку, показана необхідність оперативної розробки правової бази процесу інтеграції, цілеспрямованої підготовки та перепідготовки кадрів фахівців цієї галузі. Визнання інтеграції як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу в розвитку вітчизняної системи спеціальної освіти ні в якій мірі не означає потребу в згортання системи диференційованого навчання різних категорій дітей. Дослідження показали, що ефективна інтеграція можлива лише в умовах постійного вдосконалення систем масової і спеціальної освіти.

Оптимальним варіантом є збереження і вдосконалення існуючої мережі корекційних освітніх установ з паралельним розвитком інтегрованої освіти. При цьому корекційні установи можуть виконувати функції навчально-методичних центрів, що надають методичну допомогу педагогічним працівникам освітніх установ загального типу, психолого-педагогічну допомогу учням і їх батькам. Важливими аспектами діяльності з навчання та соціалізації дітей з вадами у фізичному та психічному розвитку є також формування в суспільстві толерантного ставлення до дітей цієї категорії,

популяризація ідей забезпечення рівних прав цих дітей на отримання освіти, а також розвитку інтегрованої освіти.

#### Список використаних джерел

1. Бондар, В., Золотоверх, В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). 2002. URL : [http://lib.npu.edu.ua/full\\_txt/D0560401002.rtf](http://lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf).
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ, «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
3. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва, Центр «Педагогический поиск». 2001. 346 с.
4. Шевченко С. Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти в Україні на прикладі закладів для дітей із особливими освітніми потребами (1991-2000 рр.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2019. № 4 (88). С. 236-246 Vislie L. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, March 2003. 18(1), pp. 17-35. DOI: [10.1080/0885625082000042294](https://doi.org/10.1080/0885625082000042294)

**Сендик Вікторія,**  
*практичний психолог Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний  
центр» Шаргородської міської ради Вінницької області*

## **ПРОВЕДЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ ДІТЕЙ З МЕТОЮ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТІНХ ПОТРЕБ ЗА ДОПОМОГОЮ НОВІТНИХ МЕТОДИК ЗА ЯКИМИ ПРАЦЮЮТЬ ПРАКТИЧНІ ПСИХОЛОГИ ІРЦ**

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини – це процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації про особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, в тому числі коефіцієнта її інтелекту. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців ІРЦ на визначення оптимального освітнього маршруту для кожної дитини з особливими освітніми потребами. Слід наголосити, що порушення психофізичного розвитку дитини не обов'язково обумовлюватимуть наявність у дитини особливих освітніх потреб.

На сьогоднішній день всіх інклюзивно-ресурсних центрах України практичні психологи працюють за новітніми сучасними методиками, серед них:

1. *WISC-IV (шкала інтелекту Векслера для дітей).*
2. *Leiter-3 (міжнародна шкала продуктивності).*
3. *Conners-3 (шкала оцінювання розладу дефіциту уваги та гіперактивності).*
4. *PEP-3 (індивідуалізоване психоосвітнє оцінювання дітей з розладами аутичного спектру).*
5. *CASD (опитувальник розладу аутичного спектру).*

Зазначені методики дозволяють знаходити об'єктивні фактори розвитку дитини, які впливають на її успішність у навчанні, зокрема:

- визначити сильні та слабкі сторони у розвитку дитини, спрямувати освітній процес таким чином, щоб кожна дитина змогла максимально реалізувати свої здібності;
- забезпечувати наступність у розвитку при зміні різних рівнів закладів освіти;

- будувати стратегію підготовки дитини до вступу до вищих закладів освіти;
- досягти взаєморозуміння між закладами освіти, батьками та дітьми тощо;
- результати оцінювання є основою для створення індивідуальної програми розвитку дитини та розроблення програмно-навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами.

Фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів не обійтися без навчання, оволодіння необхідними методиками та отримання сертифікатів міжнародного зразка (внесено у світовий реєстр психологів) та використання сучасних інструментів у своїй діяльності. Адже завдяки ним з'являється можливість не тільки задати точний вектор роботи з дитиною з особливими освітніми потребами, а й створити індивідуальну програму розвитку, дати чіткі інструкції педагогічним працівникам, які надають корекційно-розвиткові послуги здобувачам освіти.

Фахова майстерність практичних психологів ІРЦ повинна відповідати світовим стандартам психодіагностики та індивідуальним запитам кожної родини, яка потребує допомоги.

Аналіз існуючих методик оцінювання психолого-педагогічного розвитку дитини засвідчує доцільність використання не окремих методик, які оцінюють певні аспекти психічного процесу дитини (пам'ять, увага, увага, мислення тощо), а цілісної комплексної системи оцінювання. Тому перспективою є створення банку методик в ІРЦ для комплексної оцінки різних сфер розвитку дитини від 2 до 18 років.

З новітніми методиками ми зможемо не лише ефективно проводити консультації, діагностування, оцінки, а заключний етап – згенерований нарративний звіт, який формує система, забезпечуючи високу якість, наукові стандарти та пристосування до конкретної дитини, які адаптує для психологічної оцінки.

Висновок про комплексну оцінку (результати) отримують батьки, або особи, які їх замінюють, далі батьки адресують відповідний документ до адміністрації ЗДО та ЗЗСО, команда психолого-педагогічного супроводу мають зосередити увагу на сильних сторонах здобувача освіти й опиратися на них у процесі навчання. Водночас, будьте готові, що доведеться поступово заповнювати прогалини у знаннях, вміннях і навичках учня. Подавайте зміст навчального матеріалу невеликими частинами, використовуючи мультисенсорний підхід (слуховий, візуальний, маніпуляційний).

І насамперед, якщо здобувачі освіти мають труднощі у фізичному чи інтелектуальному розвитку, використовуйте та застосовуйте методи, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь суспільному житті.

Подолання труднощів у навчанні – це результат спільної тривалої та копіткої роботи педагогів, психологів, батьків – мультикомплексний підхід.

У сучасній науці життєдіяльність живої системи зазвичай розглядають з точки зору як її здатності до життя (стану розвитку фізичної і психічної складових), так і оптимальної діяльності та поведінки відповідно до соціальних і культурологічних норм суспільства.

#### **Список використаних джерел**

1. Бернацька О.М. Психологічна безпека дитини: у пошуках «золотої середини» // Дефектологія. – 2009. - №6. – С.32-37.
2. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В. Бондар. – Режим доступу: [http://www.flife.com.ua/inclusion/?page\\_id=454](http://www.flife.com.ua/inclusion/?page_id=454).
3. Урядовий портал. Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. Реформа освіти та науки <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>

*Семенюк Тетяна,  
магістрантка факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Трофаїла Наталія,  
к. пед.н., доцент кафедри психології та педагогіки розвитку  
дитини Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Розвиток сучасної України та її інтеграція у європейський простір значною мірою впливають на формування української освітньої політики, так як освіта визначає рівень розвитку будь-якої країни.

Основні права кожного громадянина, закріплені Конституцією України, в тому числі на освіту, тому освіта має стати всеохоплюючою, доступною для усіх, незалежно від віку, національності, мови, походження, і, особливо- нагальна проблема для навчання дітей з особливостями розвитку. Усі мають відчувати себе рівними серед рівних, зберігати свою гідність, і добре, коли держава захищає їхні права – як це відчують громадяни у цивілізованих країнах Європи та світу.

Розвиток інклюзивної освіти та різні аспекти організації супроводу дітей з інвалідністю стали предметом дослідження багатьох європейських вчених. Для ефективного реалізації інклюзивної стратегії, вчені розробили механізм, так званий «індекс інклюзії», що ґрунтується на трьох ключових аспектах: інклюзивній культурі, інклюзивній політиці та інклюзивній практиці.

Створення інклюзивної культури передбачає формування такої ціннісної системи, що забезпечує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та прийняття, яка б стимулювала учнів до співпраці і взаємодопомоги. Така інклюзивна культура сприяє створенню єдиної системи цінностей, що приймається і поділяється усіма.

Розроблення інклюзивної політики відбувається через побудову чіткої структури цілей і принципів керування освітнім процесом. Стратегія роботи закладу освіти спрямована на формування інклюзивного освітнього середовища для всіх учнів. Вона заохочує

заклад охоплювати всіх дітей, які проживають у даній місцевості, і докладати зусиль для мінімізації чинників, що призводять до їх виключення. Політика щодо організації підтримки регулює всі заходи, які посилюють спроможність закладу освіти враховувати у своїй діяльності різноманітні особливі освітні потреби, виходячи з принципу цінності кожної дитини.

Розвиток інклюзивної практики окреслює шляхи того, чому і як навчають і навчаються на основі інклюзивних цінностей та політики, а також як інклюзивні цінності впливають на структурування і зміст освітнього процесу.

Проблематика соціально-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю стала предметом досліджень і вітчизняних вчених-науковців: Г. Гоцко, С. Литовченко, А. Капська, А. Колупаєва, Н. Компанець, І. Луценко, Л. Коваль, В. Павленко, О. Казакова, С. Миронова, Н. Мирошніченко, Л. Платаш та інші.

Організаційні засади в інклюзивних навчальних закладах викладено в дослідженнях В.Бондар та Л.Даниленко. Діяльність соціального педагога та обґрунтування ефективних форм супроводу дітей з інвалідністю відображено у наукових працях Т. Алексеєнко, І. Зверєвої, А. Малько, Л. Артюшкіної, О. Безпалько.

Загалом, освіта повинна реалізовувати ідею єдності в різноманітті. Це означає створення умов, в яких, визнаючи індивідуальні потреби та можливості дітей та молоді, забезпечити загальну освіту для усіх дітей, з певним акцентом на учнів з інвалідністю, які переважно представлені у категорії осіб з особливими освітніми потребами.

Поняття особи з особливими освітніми потребами варто розуміти як для дітей, які мають особливу освітню потребу, так і для тих, у кого виникають труднощі з реалізацією програмних вимог, що впливають із специфіки їх когнітивно-перцептивних порушень (нижче середньої інтелектуальної здатності: дислексія, дисграфія, дизортографія, дискалькулія), специфіки здоров'я (хронічно хворі діти) та економічних та екологічних обмежень (діти емігрантів та переселенців, діти з дисфункціональних сімей).

Запровадження інклюзивного освітнього середовища є надзвичайно важливим і актуальним питанням для нашої держави, інклюзивна освіта вимагає радикальних змін освітніх закладів, передбачає істотні зміни у культурі, політиці і практичній діяльності закладів освіти, а також створення інклюзивного

освітнього середовища – сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку дітей з урахуванням їхніх потреб і можливостей.

У таких процесах реформування освіти і, зокрема, освіти для дітей з інвалідністю, важливим є вивчення та запозичення досвіду інших країн.

Основними завданнями реформованої системи інклюзивної освіти є:

- прагнення до правильної, на основі надійної багаторазової міждисциплінарної діагностики із зазначенням потенціалу та сильних можливостей розвитку дитини;

- відстеження ходу навчання дітей багатоспеціалізованим колективом, що знаходиться поза школою, та створення умов для партнерства з батьками.

Одним з основних елементів системи підтримки осіб з інвалідністю є функціонування інституцій, які ефективно діагностують інвалідність та допомагають батькам.

#### **Список використаних джерел**

1. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – Київ: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.

2. 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.

3. Bąbka J. (2001), Edukacja integracyjna dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych – założenia i rzeczywistość, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań



*Стовбун Любов,  
студентка Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова*

## **ЧИННИКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Потреби суспільства в самостійній, творчій, ініціативній особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації. Першорядного значення при цьому набуває соціалізація дітей 4-го року життя з аутичними розладами. У світі зареєстровано 67 мільйонів осіб з розладами аутистичного спектру [7], тому проблема соціалізації дітей з аутизмом та їх сімей має важливе соціальне та етичне значення. Зокрема, підвищення якості життя дітей з аутизмом знизить кількість психосоматичних і невротичних реакцій у цієї категорії дітей, що полегшить психолого-педагогічну корекцію, а навчання і виховання дітей з аутизмом в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти допоможе полегшити їх соціалізацію та соціальну адаптацію.

Проблеми аутизму як захворювання та методи соціалізації дітей з аутизмом висвітлюються у роботах зарубіжних та вітчизняних науковців, як: В. Бондар, К. Гілберт, К. Кітахара, Г. Месібов, Р. Райхлер, В. Тарасун, Е. Шоплер, та ін. Проте особливості соціалізації дітей 4-го року життя з розладом аутичного спектру в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти комплексно не досліджувалися.

За даними Американської асоціації з аутизму, терміном «аутизм» позначають глибоке вроджене порушення, яке носить біоневрологічний характер і проявляється упродовж перших 3-х років життя [1]. У Великобританії трактування поняття «аутизм» у більшій мірі підкреслює мовні і мовленнєві труднощі. Зокрема, вчені визначають аутизм як глибоке порушення, при якому головну роль відіграють розпади мовного кодування (або виділення смислу) будь-якої словесної конструкції [4]. В Україні аутизм розглядають як спектральне порушення, вважаючи, що «симптоми захворювання при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості» [7, с. 16]. Загалом аутизм є комплексним розладом, що має різноманітні форми прояву, а складність його дослідження викликана взаємопов'язаним характером соціального, когнітивного, мовленнєвого і емоційного розвитку

дошкільника. Порушення цих функцій позначаються й на решті сфер функціонування психіки дитини.

Узагальнюючи дослідження науковців [1, с. 4-9], виділяємо характерні прояви аутизму у дошкільному віці: дефіцит психічної активності; порушення взаємодії психічних функцій; нерівномірність, парціальність інтелектуального розвитку; порушення цілеспрямованості і довільності уваги; відсутність живої зацікавленості, інтересу до нового, дослідження навколишнього середовища; схильність сприймати інформацію, ніби пасивно вбираючи її в себе цілими блоками; реакцію відходу від спрямованих на дитину впливів навколишнього середовища; негативну реакцію або взагалі її відсутність при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності; швидко виснаженість і перенасиченість цілеспрямованою активністю; утруднення у концентрації уваги; складності у символізації, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу; порушене формування соціальної та комунікативної функцій.

Щодо соціальної та побутової адаптації можна зазначити, що «аутичні діти надзвичайно довго лишаяються інфантильними, начебто не здатними до самообслуговування» [5, с. 132]. Вони можуть свідомо використовувати дорослих для досягнення власних цілей, але також дивним чином. Так, є речі, які дитина відмовляється брати своїми руками й вимагає, щоб тільки дорослий тримав їх, наприклад, пляшку з соком або ложку тоді, коли вона п'є чи їсть.

Дослідник В. Каган характеризує аутизм через недостатність спілкування, що «є наслідком первинних структурних порушень чи нерівномірності розвитку передумов спілкування та вторинної втрати регулятивного впливу спілкування на мислення й поведінку» [3, с. 89]. Що стосується комунікативного розвитку, то дитина з аутизмом може не говорити або говорити щось сама собі. При цьому «вона не використовує звуки і жести для спілкування. Мовлення її стереотипне і найчастіше звучить як безпосередня чи відтермінована ехолалія, для якої характерні прояви певної повторювальної вокалізації, скандована вимова, тягуча інтонація, лепет» [4, с. 114].

В соціалізації дитини з розладами спектру аутизму найбільшу роль відіграють заклади дошкільної освіти, оскільки перебування в них дозволить їй ідентифікувати себе як особистість і частину соціуму. Головним у вихованні дітей є навчання самообслуговування, поведінки в період підготовки до гри і виходу з неї, а також спеціальна організація життя дитини, де всі елементи побутових ритуалів повинні

бути продумані до дрібниць [2]. Треба зауважити, що «коли дитина зможе залишатися в дитячому колективі (в центрі раннього втручання, дитячому садку, в групі розвитку), їй потрібно дати можливість зберігати допустиму для неї дистанцію» [6, с. 58].

Основну частину роботи з психолого-соціальної адаптації складають заняття з дитиною як у закладі дошкільної освіти, так і поза ним. Створення спеціальних освітніх майданчиків, зокрема, відкриття спеціалізованих груп, дозволять вирішити проблему соціалізації дітей з аутизмом. На заняттях повинні створюватися умови для адаптації і пристосування до життя в суспільстві (розвиток комунікативних навичок; підготовка до навчання; всебічний розвиток дитини; індивідуальні програми виховання; супровід під час позанавчального життя; надання медичної допомоги; психологічний супровід членів сім'ї, де є аутична дитина) [5].

Важливо, що діти з аутизмом потребують постійної психологічної підтримки, що забезпечується безперервною роботою фахівців – дефектологів, психологів і психіатрів. Існує понад сімдесят різноманітних сучасних напрямків психокорекційної допомоги при аутизмі: поведінкова терапія – покрокове відпрацювання дій, методика комплексної медико-психолого-педагогічної корекції, заснована на уявленні про аутизм як афективний розлад [6].

Соціалізація дітей з аутизмом залежить також від особливостей сімейного виховання дитини, ставлення батьків до її проблем. Соціально-психологічна підтримка сімей, які мають дітей з аутизмом, повинна починатися з моменту перебування дитини в закладі дошкільної освіти. Так, батьки часто не знають особливостей розвитку своєї дитини, її психологічних особливостей, вони невірно тлумачать її поведінку. Перед фахівцями (сімейним лікарем, педіатром, психологом, психіатром, логопедом, корекційним педагогом, соціальним працівником) стоїть завдання – навчити батьків догляду за дитиною з аутизмом, спілкуванню з нею. Програма такого навчання повинна включати наступні напрямки: навчання батьків розуміти основні потреби дитини; подолання негативних форм поведінки дитини (агресії, аутоагресії, афективних реакцій та ін.); способи формування у дітей елементарних навичок гігієни, прийому їжі, охайності та ін. [3, с. 125]. Соціалізація дітей з аутизмом в умовах сімейного виховання є складним завданням, успішне вирішення якого визначає перспективу подальшого соціального розвитку дитини.

Отже, успішна соціалізація дитини з аутизмом залежить від рівня

знань соціуму про її особливості. Дітям із аутизмом потрібні спеціальні умови виховання і навчання, спрямовані на коригування їхніх недоліків, просування у загальному розвитку і соціалізації. Діти з аутизмом потребують постійної психологічної підтримки, що забезпечується безперервною роботою фахівців – дефектологів, психологів, психіатрів. Для успішної соціалізації дітей з аутизмом потрібні не тільки фахівці з цієї проблеми, підтримка з боку держави, створення реабілітаційних центрів, але й підтримка з боку соціуму.

#### Список використаних джерел

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. Москва : Теревинф. 2006. 215 с.
2. Ваховский Л., Савченко С. О. Содержательной стороне социализационного процесса в современных условиях. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 1. С. 4–9.
3. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / за ред. В. Синьова. Київ : НПУ, 2009. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. 224 с.
4. Островська К.О. Засади комплексної психолого–педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.
5. Тарасун В.В. Аутологія : монографія. Київ : Леся, 2014. 580 с.
6. Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектра аутизму: медична та психолого–педагогічна допомога. Львів : М. 2012. 184 с.
7. Шульженко Д. І., Андреева Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини. Київ : Д. М. Кейдун, 2011. 344с.

**Столбова Катерина,**  
*магістрантка факультету дошкільної та спеціальної освіти*  
*Уманського державного педагогічного університету*  
*імені Павла Тичини*  
**Слатвінська Анна,**  
*к. пед. наук, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної*  
*освіти Уманського державного педагогічного університету*  
*імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

В останні роки в Україні, як і в усьому світі, спостерігається зростання числа народжених дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з порушенням функцій опорно-рухового апарату. На фоні розгалуженої системи спеціального навчання та впровадження інклюзивної освіти для різних категорій дітей, які мають відхилення в розвитку, не повною мірою визначено особливості індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату [3].

У осіб із ураженнями опорно-рухового апарату (далі – ОРА) порушений весь хід моторного розвитку, що, природно, несприятливо впливає на формування нервово-психічних функцій. Порушення функцій ОРА можуть мати як вроджений, так і набутий характер. Визначають такі види патології опорно-рухового апарату:

1. Захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч (ДЦП), поліомієліт.

2. Вроджені патології ОРА: вивих стегна, деформації стоп, аномалії розвитку хребта, недорозвинення та дефекти розвитку кінцівок, аномалії розвитку пальців кисті, артрогрипоз – уроджені множинні викривлення кінцівок з обмеженням або відсутністю рухів у суглобах.

3. Набуті захворювання та ушкодження ОРА: травматичні ушкодження спинного мозку, головного мозку та кінцівок; поліартрит, захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт); системні захворювання скелету (ахондродістрофія – відставання в зростанні кісток кінцівок при нормальному зростанні тулуба, шиї і голови; міопатія – захворювання, яке пов'язане з порушенням обміну

речовин у м'язовій тканині, характеризується м'язовою слабкістю та атрофією м'язів; рахіт).

У дітей з порушеннями ОРА провідним є руховий дефект (недорозвинення, порушення або втрата рухових функцій). Основну групу серед них становлять діти з церебральним паралічем (89%) [2, с. 87].

Проблема організації індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату є однією з найактуальніших у теорії і практиці спеціальної педагогіки. Це обумовлено передусім зростанням чисельності дітей з церебральним паралічем, неспроможних відвідувати шкільні установи, які перебувають в домашніх умовах та навчаються за індивідуальною формою навчання. Дитячий церебральний параліч за останні роки став одним з найпоширених захворювань нервової системи в дитячому віці в усіх країнах світу [4, с. 28]. Це захворювання тяжко інвалідизує дитину, вражаючи не лише опорно-рухову систему, а й можуть бути ушкоджені різні «лінії розвитку»: руховий, психічний, мовленнєвий, соціальний розвиток. При цьому кожна з цих ліній складається з багатьох «ліній другого порядку». Наприклад, порушення мовленнєвого розвитку в дітей з ДЦП доцільно розділяти на мовленнево-рухові та на суто мовленнєві. Тому, за своїм розвитком та психолого-педагогічним прогнозом діти з ДЦП складають у край неоднорідну групу, що є цілком зрозумілим, якщо взяти до уваги, що ДЦП – це група клінічних синдромів, загальними для яких є порушення рухових функцій, які первинно не обумовлені інтелектуальними функціями. При цьому спостерігаються багатоваріантні, різнорівневі специфічні поєднання порушень різних функціональних систем [6, с. 209].

Більшість дітей із комплексними порушеннями розвитку не здатні засвоїти навчальний матеріал у строки, передбачені програмами для спеціальних шкіл, також вони мають специфічні труднощі в процесі соціальної інтеграції. Через складність або взагалі неспроможність навчання у навчально-реабілітаційних центрах за одним типом нозології дітям цієї категорії необхідне навчання у спеціальних групах чи класах. Існує окрема категорія дітей, які через особливості розвитку, спричинені глибиною та складністю наявного в них комплексного порушення, потребують організації індивідуального навчання. Через недоліки системи спеціальної освіти такі діти в більшості випадків позбавлені можливості оволодіти

навичками, необхідними для самостійного життя в суспільстві [4, с. 29].

У вітчизняній та зарубіжній спеціальній педагогіці здійснено низку розробок з питань організації корекційного навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами на основі всебічного врахування їх психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей. Особливої уваги заслуговують дослідження В. Бондаря, Л. Вавіної, Т. Власової, В. Засенка, І. Єременко, М. Іполітової, С. Постовойтової, Т. Сак, Є. Соботович, В. Синьова, В. Тарсун, В. Турчинської, О. Хохліної, О. Чеботарьової, М. Шеремет та ін., утім питання організації індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату залишається недостатньо вивченим [1, с. 60].

За соціально-економічних умов у сучасній системі освіти дедалі більша роль відводиться інклюзивній моделі навчання, яка проявляється у різноманітних формах спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами. Діти з ДЦП стали однією з перших категорій дітей зі спеціальними потребами, які були задіяні в інклюзивну модель освіти. У зв'язку з великою кількістю мовленнєвих порушень у таких дітей, постала проблема створення та залучення у навчально-корекційний процес нових методів навчання, а саме індивідуального навчання.

У дітей з обмеженими можливостями здоров'я негативні сторони життя перевищують позитивні. Тому обов'язковою педагогічною умовою формування життєвої компетентності є індивідуально-особистісний підхід до організації корекційно-відновлювального процесу [5, с. 247].

Отже, питання навчання та виховання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі дітей з порушеннями опорно-рухового апарату досі залишаються дискусійними і потребують ґрунтовного дослідження. Водночас існує практична необхідність визначення навчальних можливостей дітей зі складними порушеннями розвитку, розробки заходів, спрямованих на їх соціалізацію. Особливу увагу слід звернути на дітей з численними складними порушеннями психофізичного розвитку, які, крім того, мають сенсорні, опорно-рухові, інтелектуальні та мовленнєві порушення [1, с. 64].

1. Антибура Ю.О. Індивідуальне навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку як психолого-педагогічна проблема/ Антибура Ю.О. // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічна наука. – 2015. – №2(10). – С. 60-64
2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: науково-методичний посібник. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук // Видавнича група «АТОПОЛ». – 2011. – С. 274
3. Саранча І.Г., Синчук Н.В. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей із порушеннями опорно-рухового апарату // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2018. – Випуск №10.
4. Чеботарьова О. Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей із ДЦП / О. Чеботарьова // Дефектологія. – 2005. – №2. – С. 28-30.
5. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Чопік О.В. – Київ, 2013. – С. 247.
6. Шевцов А. Г. Апологія ортопедагогіки // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 209-215.



**Таранченко Оксана,**  
*д. пед. н., проф., головний науковий співробітник відділу освіти  
дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України*

## **АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

Сучасна парадигма освіти дітей з ООП, що пронизує всі чинні ключові нормативні документи у галузі освіти, передбачає надання кожному з них можливості сформувати власну академічну та соціальну компетентність у належно організованому освітньому середовищі (зокрема в інклюзивному), а в подальшому реалізувати її на практиці, інтегруючись у соціум. Якісна організація такого простору надзвичайно важлива, оскільки освітнє середовище на тривалий період навчання стає головним осередком життєдіяльності, де у дітей з ООП формуються та розвиваються базові компетенції, необхідні для оптимального залучення в умови сучасного мінливого світу.

Всі ключові суб'єкти освітнього поля мають забезпечити академічну та соціальну самореалізацію дітей з ООП в період їхнього навчання, послуговуючись ефективним технологічним інструментарієм. Очевидно, що якісна організація процесу навчання дітей з ООП можлива лише у разі застосування комплексу дієвих технологій, що враховують специфіку особливих освітніх потреб дітей, а також інструментально здатних уможливити продуктивну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. В Україні технологічні комплекси, що цілісно охопили б систему спеціальної освіти та інклюзивний сектор (з єдиними фундаментальними підходами), лише набувають обрисів. Така ситуація закономірна, зважаючи на глибокі трансформації в освіті дітей з ООП.

Аналізуючи успішний зарубіжний досвід розбудови інклюзії та виокремлюючи дієві технологічні ресурси, доречною вбачається екстраполяція ефективних практик. Тож, нагальним наразі є теоретико-методичне опрацювання взаємозумовлених і взаємопроникаючих напрямів технологізації в освіті дітей з ООП: технологій освітнього менеджменту/управлінських технологій; технологій співпраці; технологій сервісної підтримки; технологій асистування/»тьюторської» підтримки; технологій викладання.

Комплексне застосування усіх цих технологічних комплексів, а також використання новітніх та удосконалення традиційних практик, що враховують специфіку дітей з ООП, вочевидь дасть змогу покроково втілити як інклюзивне навчання, так і модернізувати систему освіти загалом.

Коротко розглянемо суто практичний аспект педагогічної діяльності в інклюзивному класі, де втілюються згадані вище технології викладання. Використання технологій у педагогічній практиці передбачає певну алгоритмізацію діяльності педагога, що має забезпечити кожній дитині досягнення максимально можливих академічних/соціальних результатів, а також належний розвиток і самореалізацію, зважаючи на весь різноманітний спектр індивідуальних потреб поліморфного контингенту учнів з ООП в інклюзивному класі.

Послідовність дій з планування навчального процесу є частиною практичної роботи педагога, орієнтованої на задоволення різноманітних особливих освітніх потреб учнів інклюзивного класу. Насамперед, вчитель має переконатися, що кожна дитина в його класі здатна навчатися (якщо потрібна експертна оцінка – доречно звернутися до фахівців ІРЦ). Попри індивідуальні відмінності учнів класу (іноді дуже значні), всі діти мають працювати в гнучкому навчальному середовищі, за гнучкою програмою та гнучкими методиками, які дадуть кожному з них змогу опанувати стандарт освіти на максимально можливому для кожного рівні. Важливо, щоб усі діти були зорієнтовані на однакові навчальні результати, проте рівень досягнення цих результатів для кожного учня варіюватиметься відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей. Принцип підзвітності за учнівські досягнення реалізується за допомогою автентичного оцінювання. Воно здійснюється на основі навчальної програми та є обов'язковою складовою навчального процесу, яку вчитель інтегрує в процесі планування.

До початку планування й реалізації навчального процесу, педагог має відповісти на кілька маркерних запитань: Який матеріал викладати? Як викладати? Що мають робити учні на уроці? Як працювати з учнями в поліморфному учнівському колективі інклюзивного класу?

Відтак, необхідно обміркувати, як залучати дітей з ООП до значимої навчальної діяльності на кожному уроці; як створювати умови для набуття успішного навчального досвіду; як структурувати й

спрямовувати їхню діяльність; як пробуджувати інтерес до змісту предмета й надавати достатньо часу для відповіді, а також як приділяти увагу не лише академічному, а й соціальному розвитку вихованців. Для вивчення загальних учнівських потреб, на підготовчому етапі обов'язково необхідно ознайомитися з даними про учнів з відповідних документів (зокрема з висновків ІРЦ), поспілкуватися з їхніми батьками та педагогами, які навчали цих дітей раніше. Особливу увагу слід звернути на сильні сторони дитини, на які можна опиратися у процесі навчання, а також на рекомендовані фахівцями ІРЦ варіанти підтримки і задоволення особливих потреб учня.

Процес планування орієнтовно можна розподілити на кілька рівнів:

- поняття й вимоги, закладені в курикулумі для певної предметної галузі, при перенесенні в навчальну практику трансформуються в навчальні цілі, прийнятні для всіх учнів класу (і для учнів з ООП також);

- визначення стартових рівнів успішності учнів;

- становлення очікуваних результатів навчання (які можуть відрізнятися для різних учнів);

- диференціювання навчання (варіювання на уроках навчального досвіду для кожного учня), що дає змогу враховувати різноманітні учнівські потреби та здібності окремих дітей поліморфного контингенту класу; застосування адаптацій/модифікацій.

Що і як викладати? Ключові складові змісту навчання педагог має визначати на основі курикулуму (тобто освітніх стандартів, відповідних програм, певних підручників) із подальшою його адаптацією відповідно до індивідуальних та особливих освітніх учнівських потреб. Встановлені стандартами цілі й завдання для кожного етапу навчання дають змогу окреслити зміст уроків та методику їх проведення. Таким чином, розроблення більш детального плану навчання слід починати з опрацювання вимог освітнього стандарту. Відправною точкою для планування є ключові навчальні поняття, які педагог виокремлює з освітнього стандарту. Вчителю варто звернути увагу на шкалу вимог до рівня опанування певних компетенцій, оскільки вимоги щодо рівня володіння цими поняттями слугуватимуть надалі критерієм для оцінювання набутих учнями знань, умінь і навичок та для формулювання очікуваних результатів навчання, придатних для всіх учнів. Для перенесення широких вимог освітнього стандарту у повсякденну практику навчання необхідно

добре вивчити учнівські потреби. Після визначення широких навчальних цілей відповідно до освітнього стандарту вчитель може приступати до реалізації інтерактивного процесу оцінювання та навчання.

Визначення стартового рівня успішності закладає основу для подальшого засвоєння знань та дає змогу у майбутньому оцінити ефективність обраної програми й методик навчання. Інформація про рівень попередньої підготовки учнів дає змогу виявити їхні сильні й слабкі сторони. Після цього можна формулювати окремі завдання з вивчення змісту предмета, будувати й реалізовувати навчальний процес. На етапі планування вчитель визначає, як і коли вивчати ті чи інші складові змісту.

Очікувані результати навчання встановлюються на весь рік та інтегруються в поточну роботу (як поняття чи елементи знань, які, відповідно до освітнього стандарту, мають опанувати діти). Автентичне оцінювання допомагає визначати поточний рівень знань, умінь і навичок та відстежувати прогрес учнів у засвоєнні змісту предметів упродовж навчального року. Варто наголосити на обов'язковому інтерактивному взаємозв'язку оцінювання та навчання, що дає змогу добирати оптимальні зміст і методики навчання, забезпечуючи в такий спосіб належні умови для отримання якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

Як навчати? Загалом, відповідь на це питання залежить від рівня підготовки й досвіду педагога, а також від індивідуальних та особливих освітніх потреб учнів, широких цілей та специфічних навчальних завдань, сформульованих на основі освітнього стандарту. Наразі провідні науковці і практики в галузі освіти дітей з ООП виокремлюють три ефективні підходи (традиційне інтенсивне навчання; вироблення кооперативне навчання; когнітивних стратегій або «навчання вчитися»), комбінування яких дає стійкий позитивний ефект у навчанні таких учнів. У щоденній практиці викладання педагоги часто застосовують окремі елементи з всіх трьох підходів. Кожен з них охоплює низку методів та прийомів, що і визначають стратегію викладання. Для вирішення конкретних стратегічних завдань навчання (для класу в цілому, групи учнів, окремої дитини) добираються методи, найбільш придатні для кожного індивідуального випадку.

Диференціювання навчання. В сучасному трактуванні стратегія диференціювання навчання – це, насамперед, можливість для учнів

взаємодіяти зі змістом курикулуму (зокрема підручниками, вправами й текстами, визначеними програмою тощо) в різноманітний спосіб; отримувати значущий навчальний досвід, аби на практиці відпрацьовувати прийоми навчальної діяльності; демонструвати набуті знання, уміння й навички в різний засіб. Цей підхід передбачає організацію навчання навколо ключових понять, визначених стандартами в якості базових. Диференціювання навчання критично залежить від неперервного оцінювання рівня підготовленості учнів та їхнього прогресу в опануванні предмета. Також воно передбачає гнучке об'єднання учнів у групи, в тому числі використання фронтальної, групової та індивідуальної роботи, для набуття і опрацювання необхідних вмінь та навичок.

Чітко окреслені системи понять задають єдиний контекст для навчання в класі для всіх учнів (в тому числі з ООП) з кожної предметної галузі. І, незважаючи на індивідуалізацію в рутинному навчальному процесі, орієнтація на загальні очікувані результати створює умови для того, щоб усі діти рухалися в одному й тому самому напрямі. Попри наявні в учнівському колективі відмінності (наприклад, підготовленості чи розвитку), всі діти під час уроку мають опановувати ті самі навички (хоч і на різному рівні), а очікувані результати підходять для всіх учнів, усіх рівнів та всіх навчальних дисциплін. Аби це реалізувати, педагог має гнучко застосовувати адаптації відповідно до особливих освітніх потреб учнів на рівні змін у навчальному середовищі, організації навчального процесу, пристосування матеріалів, завдань, форм роботи тощо. Варіювання на рівні методик викладання досягається через практику диференційованого викладання, що передбачає множинні способи залучення учнів до навчальної діяльності; множинні способи доступу до змісту навчального матеріалу; множинні способи закріплення вивченого, демонстрації набутих знань, вмінь і навичок, а також можливості застосовувати і вдосконалювати їх у різних умовах.

Застосування чіткого алгоритму планування та реалізації навчального процесу в інклюзивному класі сприяє підвищенню ефективності та якості академічного та соціального інтегрування дітей з ООП в освітнє середовище загальноосвітнього закладу.

#### **Список використаних джерел**

1. Педагогічні технології інклюзивного навчання: Навчально-методичний посібник/ А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – Київ: Видавнича група «Атопол», 2015 – 136 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

2. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавічутє, С. В. Литовченко. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с. – (Серія «Ін-клюдивна освіта»).
3. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ.посіб. / [Тім Ломан, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер.з англ. – К.: - СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с. – С.146.
4. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред.Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с.

*Трофаїла Наталія,  
к. пед. н., доцент кафедри психології та педагогіки розвитку  
дитини Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Однією з тенденцій розвитку освіти у XXI столітті став розвиток якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, рівний доступ до освіти всіх категорій дітей. На сучасному етапі головним напрямом у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку є інклюзивна освіта.

Включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір національної школи України зумовлює новий підхід до спеціальної освіти. Інклюзивний освітній простір сьогодні забезпечує дитині, незалежно від особливостей її розвитку, рівний доступ до якісної освіти в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів.

Сучасні тенденції інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи вимагають інноваційного насичення змісту підготовки майбутніх корекційних педагогів.

Модернізація освіти зумовлює нагальну потребу у високоосвічених педагогічних кадрах, спроможних ефективно використовувати набуті знання на практиці, активно розробляти і впроваджувати нові методи роботи в умовах інклюзивного освітнього простору [1].

Філософсько-концептуальні основи організації інклюзивної освіти та особливості корекційно-навчальної, корекційно-виховної та корекційно-розвивальної роботи дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної та спеціальної освіти висвітлено у роботах українських учених (Г. Бойко, Ю. Бойчук, В. Бондар, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Н. Софій, Н. Слободянюк, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Слід зазначити, що вимоги до особистісних якостей педагогів спеціальних та інклюзивних закладів освіти зумовлені високим рівнем складності діагностичної та корекційної роботи стосовно дітей із особливими 40 освітніми потребами (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомової, О. Проскурняк, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

І. Демченко розроблено та науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка охоплює три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний і методичний; спроектовано та науково обґрунтовано модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [2].

Упровадження ідей інклюзії в освітні установи вимагає серйозної роботи з підготовки компетентних педагогічних кадрів. На часі актуальними є психолого-педагогічна агрегація професійно значущих якостей, умінь і навичок педагога, їх удосконалення, психопрофілактичний процесінг і сплайсинг, що включає роботу із запобігання та зняття емоційної напруги педагогів в інклюзивному освітньому просторі.

Психологічна підготовка педагогів, здатних працювати в інклюзивному навчальному закладі має включати розвиток стійкої мотивації до самовдосконалення, поглиблення професійної самосвідомості, підвищення професійної самооцінки; ознайомлення з техніками саморегуляції емоційних станів, підтримки їх оптимального рівня, психологічному асистуванні й супервізії, спільному аналізу професійного досвіду, конкретного випадку, відпрацюванню негативних емоцій тощо.

М. Шеремет зазначає, що у підготовці корекційних педагогів визначальною і провідною має бути роль науки. Педагоги ВНЗ мають здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати корекційних педагогів конкурентноспроможних у світовій системі спеціальної освіти [4, с. 8].

А. Колупаєва наголошує на тому, що необхідною передумовою розвитку інклюзивної освіти є підготовка педагогів. Вона може надаватися як елемент базової освіти, або у вигляді перепідготовки і



тренінгів. Науковець на основі досвіду співпраці із вчителями, у класах яких є діти з особливостями психофізичного розвитку, виокремила аспекти, які потребують уваги [3, с. 86].

Отже, ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах. При низькій якості підготовки та низькому рівні освіченості майбутніх корекційних педагогів, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзивне навчання не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної реалізації.

#### Список використаних джерел

1. Берегова М. І. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(62), вересень 2018. Т. 2. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 14-18.
2. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка» URL:<http://dspace.udpu.org.ua/>(Дата звернення: 22.02.2017).
3. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
4. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія. – № 1. – 2011. – С. 3–5. 196. Шеремет М. К. Підготовка корекцій

*Утьосов Ян,  
аспірант, асистент кафедри фізичної реабілітації, Кам'янець-  
Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*Утьосова Олена,  
к. пед. н., старший викладач Закарпатський інститут  
післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Ужгородський  
національний університет»*

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ТА В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ**

Реалізація завдань Нової української школи актуалізує пошук педагогічних шляхів формування в учнів соціальної компетентності, тобто вміння вирішувати проблемні ситуації, які виникають в різних сферах соціального життя (професійна, родинна, правова, економічна, соціально-політична), що складає основу компетентнісної моделі сучасної освіти (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, В. Синьов, М. Шеремет та ін.) [1; 3; 4].

Наукових досліджень, присвячених проблемі формування соціальної компетентності в підлітків з інтелектуальними порушеннями у вітчизняній і світовій літературі не достатньо, тоді як вона набуває особливого значення у зв'язку, по-перше, з особливостями психічного розвитку осіб з порушеннями інтелекту і тому є необхідністю вивчення педагогічного, вікового та соціального аспектів проблеми; по-друге, – з протиріччями між необхідністю розвитку у таких підлітків соціальної компетентності та недостатністю дидактичного й педагогічного інструментарію, корекційних методик, взаємозв'язку та наступності цього процесу на уроках та в позакласній роботі у спеціальних закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Під соціальною компетентністю, у дисертаційному дослідженні ми розуміємо: систему знань про соціальні норми взаємодії; реальне сприйняття соціальної дійсності і здатність до соціальної взаємодії в різних соціальних ситуаціях; рівень соціальної активності особистості; досягнення відповідних соціальних цілей в специфічних умовах при позитивній динаміці або позитивному результаті; здатність використовувати ресурси соціального оточення і особистісний потенціал з метою досягнення позитивних результатів; потреба і

готовність до саморозвитку, творчої діяльності, виконання громадянського обов'язку, створення сім'ї тощо; вміння адаптуватися і приймати будь-які соціальні умови навколишньої дійсності.

Нами визначено *компоненти* соціальної компетентності: операційно-змістовий, мотиваційно-емоційний, поведінковий та особистісно-рефлексивний.

При розробці спеціальної методики формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями було визначено основні психолого-педагогічні механізми цього процесу: *інтерпретація* (переклад процесу провідної діяльності на навчальний алгоритм); *реінтерпретація* (уточнення та зміна підлітком сенсу початкової інформації (навчального алгоритму) на основі вже засвоєних алгоритмів дій (досвіду та навиків) для успішності діяльності конкретного прогнозування життєвих планів та вирішення соціальних реальних ситуацій); *інтеріоризація* (переклад структури діяльності в структуру свідомості (у внутрішній план)); *утворення нової компетентності* в сфері даної діяльності.

Визначено методи активізації механізмів формування соціальної компетентності: метод *проблематизації* навчання (вибір реальних ситуацій трьох типів – з невизначеною метою; з невизначеними способами та засобами дій; з невизначеними умовами дій); метод *діалогізації* навчання (організація за допомогою технології питань та відповідей розуміння сенсу мети, збагачення практичного досвіду алгоритмами дій з промовою дій); метод *антиципації* (прогнозування, проектування, моделювання з опорою на власний практичний досвід та алгоритми дій); метод *рефлексії та регуляції* (оцінка можливостей використати практичний досвід або алгоритми дій в умовах нових ситуацій або важких та нестандартних ситуаціях).

У спеціальній методиці нами було виділено чотири блоки: *комунікативний* – всі завдання цього блоку спрямовані на формування навичок спілкування з однолітками та дорослими, спільної діяльності, вміння звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки; *правовий* - завдання цього блоку спрямовані на формування знань прав та обов'язків громадянина України, формування соціально схваленої поведінки; *родинний блок* – формування знань про майбутню сім'ю, ролі та обов'язки членів родини, соціально-побутові компетентності у родинному житті; *блок дозвілля* – формування екологічного, здорового образу життя, вибір інтересів, хобі. Встановлено, що підліткам з інтелектуальними порушеннями властиві такі характеристики, як:

поверховість знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну долю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, не сформованість вмій проектування життєвих планів на декілька років вперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак.

Для формування соціальної компетентності було використано комплекс послідовних *методів*: метод кейсів; метод показу дій цілепокладання; метод аналізу за алгоритмом; метод дій постанови мети; метод прогнозування; метод планування; метод покрокового виконання; метод матриці (зібраного досвіду реалізації цілей); метод оцінки.

Під час реалізації спеціальної методики використано наступні *засоби*: кейси, за допомогою яких формувалися структурні компоненти компетентності; алгоритми формування компетентності; пам'ятки моделювання покрокових завдань при вирішенні реальних соціальних ситуацій для досягнення загальної мети; матриці дій для виконання рефлексії; технологічні маршрутні картки.

Спеціальну методику було реалізовано з використанням наступних організаційних навчальних форм: корекційно-розвиткові заняття; заняття-проблематизація; навчальний експеримент; психологічний тренінг; позакласні заняття; кейс (реальна життєва ситуація).

Ефективність формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями забезпечено такими педагогічними умовами: створено освітній простір: «урок – позакласна робота – дозвілля – соціальне середовище»; інтегровано функції педагогічної роботи в соціальні умови кейсу; при створенні завдань та кейсів враховано особливості протікання підліткового віку та рівень інтелектуального порушення учнів; здійснено опір на сильні сторони розвитку підлітків.

Підтверджено ефективність впровадження спеціальної методики: збільшилася кількість підлітків, які мали *достатній* рівень (від 36,85 % до 54,39 %), з'явилися учні з *високим* рівнем (від 0 % на початку експерименту до 35,09 %), значно зменшилася кількість підлітків з *мінімальним* рівнем (від 63,15 % до 10,52 %) соціальної компетентності.

Таким чином, розроблені нами методичні рекомендації можуть стати підґрунтям для організації роботи педагогічного колективу спеціальних ЗЗСО щодо формування соціальних компетентностей,

необхідних для здійснення процесу соціалізації учнів, а саме: для формування здатності самостійно працювати; звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки або самостійно шукати інформацію для вирішення завдання; переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань; самостійно вибирати способи дій при вирішенні соціальних ситуацій; працювати в команді; вирішувати конфліктні ситуації; володіти соціально схваленою поведінкою та встановлювати дружні міжособистісні стосунки; мати здатність до компромісу та співпраці з однолітками та дорослими.

#### Список використаних джерел

1. Архитко О. В., Бистрова Ю. О. Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2018. Вип. 36. С. 11-17.
2. Гальперин П.: Л. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*. Т. 1. М., 1959. 283 с.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, РВВ, 2008. 204 с.
4. Москоленко Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 170 с.

**Федорак Юлія,**  
*студентка Комунального вищого навчального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка»*

**Бистранівська Ольга,**  
*викладач Комунального вищого навчального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка»*

## **РОЗВИТОК ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти головним є формування компетентностей дитини в різній діяльності і набуття дитиною певного досвіду в цій діяльності. Одними з ключових для дошкільної освіти є мовленнєва та ігрова компетентності. У процесі гри відбуваються важливі зміни у психіці дитини дошкільного віку, дитина вчиться комунікувати з однолітками, створюються умови для її переходу до нового, вищого рівня розвитку.

Як свідчить аналіз науково-теоретичних джерел, питання розвитку мовлення дітей дошкільного віку дослідники розглядали з різних точок зору: з психологічної (Ж. Піаже, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Д.Б. Ельконін, Т.О. Піроженко, С.Л. Рубінштейн та ін.) та педагогічної (В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі, А.М. Богущ, Н.В. Гавриш, В.Г. Захарченко, Є.І. Тихєєва, О.С. Ушакова та ін.).

Л.С. Виготський вважав, що гра є елементом розвитку і дитина, яка грається, створює собі уявну ситуацію замість реальної і діє в ній, звільняючись від ситуаційної прихильності і виконує певну роль згідно з тим переносним значенням, які вона додає навколишнім предметам.

Гра є найбільш ефективним засобом для формування розвивального середовища. Тому в процесі організації корекційної роботи з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, значна роль належить грі.

Мета статті – теоретично-методичне обґрунтування застосування ігрової діяльності в процесі корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Зазначена проблема знайшла теоретичне обґрунтування в публікаціях вітчизняних науковців (М.К. Шеремет, В.О. Кондратенко, С.Ю. Конопляста, І.С. Марченко), присвячених ігровій діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Вчені зазначають,

що ігрова діяльність дітей з мовленнєвими порушеннями відстає у розвитку.

Діти дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення найчастіше граються самі, а рівень їх взаємодії з ровесниками у грі дуже низький, як у дітей з нормальним розвитком 2-4 року життя (Р.О. Іванкова, В.О. Кондратенко, І.Б. Теплицька). В іграх найчастіше спостерігається ситуаційне маніпулювання іграшками і предметами, а у самотійній грі дитина з порушеннями мовлення майже не застосовує предметів в ігровому розумінні (О.Н. Усанова).

Однак, при наявності великої кількості наукових робіт присвячених проблемам ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення причини виникнення її порушень, спеціальні умови ефективного формування ігрової діяльності дітей не знайшли свого вирішення.

Для дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку ігрова діяльність зберігає своє значення і є необхідною умовою всебічного розвитку їх особистості та інтелекту. Однак недоліки вимови звуків, обмеженість словникового запасу, порушення граматичної будови мови, а також зміни темпу мовлення – все це впливає на ігрову діяльність дітей, породжує певні особливості поведінки в грі. Так, наприклад, діти зі складними порушеннями вимови звуків досить часто втрачають можливість спільної діяльності з однолітками в грі через незрозуміле мовлення, невміння висловити свою думку, страх показатися смішними, хоча правила і зміст гри дітям зрозумілі.

Гра посідає істотне місце в логопедичній роботі. Але, звичайно, було б не правильно здійснювати всю корекційну роботу лише ігровими методами. Логопед, враховуючи конкретні умови роботи з тими чи іншими дітьми, зокрема рівень їх розвитку, ставлення до занять, стомлюваність тощо, вирішує, коли і як використовувати ігри. Навчаючи дітей у процесі гри, педагог прагне, щоб радість від ігрової діяльності перейшла у радість навчання. Включаючи гру в заняття логопед турбується, щоб основне дидактичне завдання, яке складає зміст гри, відповідало навчальній меті заняття, було для дітей посилюючим, сприяло максимальній активізації не тільки мовлення а й розумової діяльності.

Взаємодія педагога з дитиною, є незамінною основою, на якій найбільш природно та ефективно реалізуються корекційні завдання.

Ігрова діяльність дітей з порушеннями мовлення формується тільки при безпосередньому впливі та керівництві педагога.

В організації та управлінні ігровою діяльністю педагог має зважати, що мовленнєва гра повинна приносити радість. Не слід примушувати дитину грати, потрібно створити умови для виникнення інтересу, проявів пізнавальної і творчої активності. Хвалити дитину навіть за найменші успіхи, особливо якщо щось вийшло у неї вперше. Спостерігати, аналізувати активність дітей в оволодінні мовленням, з тим, щоб допомогти їм засвоїти нові мовленнєві вміння і навички.. Будувати свої взаємовідносини з дітьми на взаємній довірі, щиро розділяти їх радість, успіхи, показувати зразки правильного мовлення.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Багато питань методики формування і розвитку ігрової діяльності в процесі корекційної допомоги дітям дошкільного віку з порушеннями мовлення не знайшли ще свого вирішення.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти нова редакція.Режим доступу [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) ( дата звернення: 25.01.2021).
2. Логопедія. / М.К Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста та ін. за ред. М.К. Шеремет. Друге видання, перероблене і доповнене. Київ, 2010. 678с.
3. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. №1 . С.2-7.
4. Усова А. П. Роль ігри в вихованні дітей под. ред. А. В. Запорожца. Москва, 1976 С.315.



*Фурсова Лариса,  
магістрантка факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Малишевська Ірина,  
д. пед. н., професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
завідувач науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Внаслідок світових процесів демократизації і гуманізації, впливу зарубіжного освітнього простору у сучасній українській освітній системі формується інклюзивна модель освіти. Інклюзивна освіта базується на визнанні рівноправності та урахуванні дитячої розмаїтості і сприяє забезпеченню права кожної дитини на якісну освіту шляхом впровадження інклюзивного навчання.

Науково-педагогічна література засвідчує, що в основу інклюзивної освіти покладена гуманістична ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію і забезпечує рівне ставлення до усіх, створюючи особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Світовий досвід зазначає, що будь-яка класична освітня система неспроможна і не готова забезпечити дітям з порушеннями психофізичного розвитку індивідуальні освітні потреби. Тому такі діти виключаються із загальної освіти. Необхідно розуміти, що не діти зазнають невдач, а сама освітня система. Інклюзивна освіта забезпечує підтримку таким дітям у досягненні успіху у навчанні, що уможливорює шанси для поліпшення їхнього життя [3].

С. Хакіннен, педагог фінського Університету прикладних наук, зазначає: «Інклюзивність – це те, що проходить через все суспільство. Хочеться вірити, що людина з обмеженими можливостями може бути включена в суспільство упродовж свого життя, не тільки у віці школяра, а й у дитячому садку, і коли ця людина працює, відпочиває, коли вона спілкується як член соціуму. Але для цього потрібно, щоб суспільство думало і діяло з позицій інклюзивності. Змінити менталітет усього суспільства відразу не можливо. Інклюзивна

система відіграє роль, насамперед, навчання нових поколінь для таких змін» [1]. Аналіз міжнародного досвіду засвідчує, що розвиток інклюзивної освіти – це довгострокова стратегія, яка потребує усвідомлення її ідеології, терпимості, послідовності, безперервності, поетапності та комплексного підходу для її реалізації.

На думку науковців, інклюзія – це не просто проект «доброї волі». Інклюзія – це підхід і філософія, згідно з якою всі учні (і з особливими потребами, і без них) отримують більше можливостей як в соціальному плані, так і в навчанні. Інклюзія – не означає просто зібрати усіх дітей разом, а навпаки, вона сприяє тому, щоб кожен учень відчував себе прийнятним, щоб його здібності і потреби враховувались і були оцінені [2].

Потреба у розв'язанні цієї та багатьох інших проблем актуалізує розроблення відповідних стратегій щодо підготовки майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації працюючих учителів до роботи в умовах інклюзії. Мета такого навчання полягає у формуванні в них розуміння основних цілей і завдань інклюзивної освіти, навичок здійснення індивідуального та диференційованого підходу до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, налагодження ефективної співпраці з батьками та громадськістю тощо.

Вітчизняні науковці (В. Засенко, А. Колупаєва, І. Малишевська, О. Таранченко, О. Федоренко, Л. Коваль та ін.) наголошують, що розбудова інклюзивної освітньої системи в Україні потребує удосконалення професійної співпраці педагогічних фахівців, що сприяє ефективному впровадженню інклюзивного навчання в Україні.

Необхідність співпраці фахівців інклюзивно-ресурсного центру з педагогічними працівниками загальної середньої освіти пов'язана з високим рівнем вимог, що ставляться суспільством і професійним співтовариством до їх педагогічної діяльності в нових інклюзивних умовах. Сучасні педагогічні фахівці повинні бути готовими до змін та нових суспільних комунікацій, відповідати вимогам часу, що є можливим лише за умови їх постійного професійного розвитку, який формується на основі принципів педагогіки співробітництва та толерантності.

Актуалізують необхідність співпраці фахівців інклюзивно-ресурсного центру та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти нормативно-правові документи («Положення про інклюзивно-ресурсний центр», «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми

потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти)), концепція Нової Української школи, Закон України «Про освіту» та інші.

Для України інклюзивні перетворення у освіті не лише педагогічна інновація, що постала як адекватна відповідь сучасним викликам суспільства, це одне з міжнародних зобов'язань держави з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів. Інклюзивна освіта – це перший крок на шляху створення доступного суспільного середовища, робочих місць для людей з обмеженими можливостями, на шляху розвитку і виховання гармонійного, дружнього, чуйного покоління. Очевидно, що інклюзивна освіта – це довготривала перспектива, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформувати нове цивілізоване, гуманне суспільство.

#### **Список використаних джерел**

1. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К.: ФООП Придатченко П. М., 2007. – 180 с.
2. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник/ [кол. Авторів; за заг. Ред. С.П. Мирнової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 192 с.
3. Малишевська І. А. Гуманістична парадигма інклюзивної освіти / І. А. Малишевська // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Випуск 3. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – С. 118–123

**Фольварочний Ігор,**  
*д. пед. н., доцент кафедри психології і педагогіки Національний  
університет фізичного виховання і спорту України*

## **РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ- СПОРТСМЕНІВ ЗАСОБАМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Існуючі інформаційні впливи на особистість актуалізують проблему розвитку педагогічної культури студентів. Серед багатьох актуальних завдань – впровадження в сферу інклюзивної освіти (корекційної педагогіки) сучасних інформаційних технологій. Це завдання створює різноманітні можливості для реалізації концептуальних ідей розвиваючого навчання, формування й розвитку творчого педагогічного потенціалу студентів-спортсменів та педагогів-практиків.

Розвиток педагогічної культури майбутніх фахівців у сфері спорту – шлях впровадження інформаційних технологій в систему підготовки та суттєва передумова забезпечення психологічної готовності до роботи в галузі інклюзивної освіти [1, С. 60-62]. Це завдання в контексті актуальних завдань інклюзивної освіти стає потребою часу та необхідністю, оскільки інформаційне суспільство потребує толерантного ставлення до всіх верств населення країни.

Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту, забезпечення рівня методичної готовності в сфері корекційної педагогіки сприятиме розвитку критичного мислення, поєднання теорії та практики, формування компетентності.

Проблематика організації сучасного навчального процесу з використанням інформаційних технологій розглядається в багатьох працях вітчизняних науковців (В.Ю. Бикова, О.В. Овчарук, О.М. Самойленко, Андерсену П. та ін.). Застосування ІТ сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних здібностей, формування управлінських навичок майбутніх спеціалістів у сфері спорту й менеджменту (приймати та ухвалювати оптимальні рішення в складних ситуаціях, забезпечення проведення експериментально-дослідницької роботи на основі комплексного підходу до аналізу освітнього процесу тощо) [2].

У Резолюції Ради Європи від 13.07.2001 року «Про електронне навчання», перед країнами-учасницями Болонського процесу поставлено завдання впроваджувати електронне навчання в систему освіти з метою підвищення якості та мобільності навчання [3]. Суттєвим показником розвитку педагогічної культури та фахової компетенції студентів-спортсменів в галузі корекційної педагогіки є уміння обробляти інформацію, яке виступає основою формування інформаційної культури студента [4].

Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес Національного університету фізичного виховання і спорту України сприяє комплексному підходу до розвитку та удосконалення фахових компетенцій. Мова йде про формування організаційних, науково-технічних, методичних та психологічних й гуманітарних передумов розвитку інформатизації.

Серед психолого-педагогічних напрямів упровадження в навчальний процес інформаційних технологій у сфері корекційної педагогіки можна відзначити: розвиток презентаційних компетенцій студентів, фахової впевненості та формування навичок раціональної поведінки в умовах неповної інформації при вирішенні комплексних проблем (під час «круглих столів», «засідання експертної групи» («панельна дискусія»); «дебатів» та ін.

Внутрішній світ дитини з обмеженими можливостями здоров'я - порушеннями слуху, зору, мови, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, порушенням опорно-рухового апарату – складна психолого-педагогічна сфера. Впровадження у навчальний процес інноваційних теоретичних засад і практичних методик формування особистості та технологій їх використання в системі спеціального та інклюзивної освіти забезпечує соціалізацію дитини з обмеженими можливостями здоров'я і потребує відповідного рівня педагогічної культури фахівців фізичної культури і спорту.

Вчитель фізичного виховання повинен вміти не тільки відкривати таким учням нові фізичні можливості, а й психологічно допомагати і підтримувати обирати свій, індивідуальний життєвий шлях, навчати дитину з обмеженими можливостями здоров'я жити самостійно і бути рівноправним членом суспільства.

Серед актуальних проблем – розвиток педагогічної культури майбутніх фахівців у сфері фізичного виховання засобами корекційної педагогіки шляхом підвищення кваліфікації в галузі комп'ютерних технологій (інформаційної корекційної педагогічної роботи з дітьми та

підлітками, які мають відхилення у розвитку в умовах інтегрованого навчання в установах інклюзивної освіти та установах загальної освіти, тематичне планування занять, перелік навчальних питань і навчально-методична література по кожній темі, види і опис виконуваних студентами практичних завдань та ін.).

В процесі корекційної роботи варто усвідомлювати, що замінити живе спілкування педагога з дитиною з особливими потребами інформаційно-комунікаційні технології не можуть, незважаючи на їхній значний педагогічний потенціал.

Обґрунтовані методологічно та методично забезпечені інформаційні технології сприятимуть формуванню інтерактивних умінь майбутніх фахівців у сфері спорту, що дозволить їм в подальшому ефективно взаємодіяти з партнерами і приймати фахові рішення стосовно ефективного методичного забезпечення навчальної роботи в сфері корекційної педагогіки.

#### **Список використаних джерел**

1. Доцільність впровадження інформаційних технологій у сучасну освіту / Т. Є. Оніщенко, О. В. Рябоконт, В. Г. Савельєв, О. О. Фурик, Д. А. Задирака, В. Ф. Оніщенко // Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2018: матеріали Всеукр. наук.-метод. відеоконф. з міжнар. участю (25-26 квіт. 2018 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. С. 60-62.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К.: Атіка, 2008. 684 с.
3. Official documents from EU institutions, agencies and other bodies [Electronic resource] // Official Journal, від 20.07.01. – Режим доступу до сайту : [http://europa.eu/documents/index\\_en.htm/](http://europa.eu/documents/index_en.htm/)
4. Про Національну програму інформатизації. Закон України від 04.02.1998 № 74/98- ВР Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98- %D0%B2%D1%80#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text)

*Цимбал-Слатвінська Світлана,  
д. пед. н., доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ**

В основі міждисциплінарної сімейноцентрованої системи допомоги дітям раннього віку в нашій державі використовується досвід європейських країн та практики з Португалії, Франції та Нідерландів [6]. Європейські практики впровадження системи раннього втручання базуються на забезпеченні безперешкодного доступу кожній родині, в якій виховується дитина з певними порушеннями, до системи комплексної допомоги, наближеності надання такої послуги за місцем проживання, фінансової доступності послуги, сімейно-орієнтованого підходу, міждисциплінарної роботи команди супроводу (медична, психологічна, соціальна та педагогічна допомоги).

Міжнародні дослідження [3] доводять беззаперечний зв'язок між програмами, які орієнтовані на ранній розвиток дітей, та соціально-економічними проблемами родин: діти, яким вчасно не надана допомога, позбавляються можливості бути самостійними, знайти своє місце у суспільстві. Усвідомлюючи можливу ізольованість таких дітей у майбутньому, європейські країни впроваджують на національному рівні ефективні практики раннього втручання, при цьому держава бере на себе зобов'язання щодо фінансування таких програм.

Послуга раннього втручання в деяких європейських країнах надається ще до народження дитини, адже інколи порушення виявляється ще в пренатальний період під час обов'язкового обстеження вагітної. В Португалії, Словенії та Франції таку послугу можна отримати від 0 до 6 років, а у Греції до досягнення семилітнього віку[3].

Запровадження систем раннього втручання однозначно є проектом, що потребує значних фінансових інвестицій, та кінцевий результат перевершує всі затрати, кожен долар, що вкладається у реалізацію такої програми, економить державі 17 доларів, які мали б витратитися та подальші медичні послуги, функціонування спеціальних закладів освіти та інше [7].

Міжнародні експерти визначають п'ять базових складових для формування системи раннього втручання: 1. Наявність. Система раннього втручання є пріоритетною для держави; 2. Наближеність. Зручна логістика для надання послуг; 3. Доступність. Послуги раннього втручання мають надаватися безкоштовно (за рахунок державних субвенцій); 4. Мультидисциплінарність. Команда супроводу передбачає наявність висококваліфікованих фахівців, за потреби до складу входять: педіатр, фізичний терапевт (фізреабілітолог), спеціальний педагог, логопед, психолог, соціальний робітник, адміністратор, відповідно до специфічних потреб дитини та родини в якій виховується така дитина, до складу команди супроводу можуть входити і інші фахівці; 5. Різноманітність. Взаємодія трьох служб як основа успішної програми: охорона здоров'я, соціальна сфера та освіта [4].

У Греції та Франції, щоб отримати послугу раннього втручання, достатньо звернення батьків, також можуть спрямовувати на отримання такої послуги педагоги та лікарі, соціальні робітники (фахівці з соціальних послуг – Португалія, Франція). В Європейських країнах послуга раннього втручання є безкоштовною для батьків, хоча моделі її фінансування державою є різними: у Франції така послуга фінансується за рахунок державного та місцевого бюджетів, приватний спектр такої послуги у країні не розвивається; послуга раннього втручання в Португалії надається приватними центрами, але держава повністю відшкодовує вартість послуги; медична страховка покриває послугу раннього втручання у Словенії та Греції [6].

Інклюзивна освіта в країнах, у яких впроваджуються практики раннього втручання, відрізняється: так у Португалії інклюзивна форма навчання застосовується у 100 % для дітей після шести років і на 90 % – для дітей 3-5-річного віку; у Словенії діють закони про інклюзивну освіту, охоплення дітей складає 8,9 % (станом на 2014 рік); у Греції діти відвідують звичайні загальноосвітні заклади з адаптованою освітньою програмою, окрім випадків, коли дитина потребує стаціонарного обладнання; у Франції інклюзія впроваджується на всіх освітніх рівнях, діти з інвалідністю та особливими освітніми потребами навчаються в загальній початковій школі, за винятком тих, хто потребує спеціальної медичної допомоги [2].

Відповідно європейські практики раннього втручання демонструють три основні пріоритети функціонування таких систем:



- впровадження практик раннього втручання із чіткими механізмами діагностики та логістики, максимальне охоплення всіх родин які потребують такої послуги;

- якість надання послуг раннього втручання: єдині стандарти;

- найвищим пріоритетом є дитина та родина, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, тому надання послуг має забезпечувати сімейно-орієнтований підхід та основі партнерства та взаємодопомоги.

Створення національної платформи раннього втручання, орієнтовуючись на досвід країн Європи (Eurlyaід – Європейська Асоціація Раннього Втручання) є ключовими для успіху в соціалізації і розвитку таких дітей та характерною ознакою сучасного світу, що у подальшому надасть можливість побудувати безбар'єрну та ефективну співпрацю між громадами та урядом щодо системного підходу до впровадження послуг раннього втручання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кукуруза Г.В., Близнюк О.О., Хворостенко О.І. та ін. Технологія раннього втручання: принципи, алгоритм, зміст: методичні рекомендації. – Харків, 2017. – 37 с.

URL:[https://iozdp.org.ua/Downloads/Methodichki/kukuруза\\_2017.pdf](https://iozdp.org.ua/Downloads/Methodichki/kukuруза_2017.pdf) (дата звернення: 03.03.2021 р.).

2. За матеріалами сайту Міністерства соціальної політики України. / Офіційний веб-портал: URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Ranne-vtruchannya.html>

3. За матеріалами: Формування політики раннього втручання: тренінговий модуль / Л.Ю. Байда, Є.Б. Павлова, О.Л. Іванова, Г.В. Кукуруза. – К., 2017. – 62 с.

4. Кропивницька М.Е. Міжнародна практика становлення і розвитку системи раннього втручання: досвід для України. Державне управління. Держава та регіони. №3 (63). 2018. С.97–104.

5. Офіційний сайт Міністерства соціальної політики. Концепція створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні. URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/467/> (дата звернення: 01.03.2021 р.).

6. Сайт Нова українська школа. Як у них і як у нас? Закордонні приклади системи раннього втручання. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-u-nyh-i-yak-u-nas-zakordonni-pryklady-systemy-rannogo-vtruchannya/>

7. Barrett, S. W. (2000). Economics of early childhood intervention. In Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J., Editors, Handbook of Early Childhood Intervention, Second Edition, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

*Черніченко Людмила,  
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Нині дистанційна освіта – поширене явище в багатьох країнах світу, і щороку її популярність зростає. В 2000 р. МОН України затвердило «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», яка передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти «протягом всього життя» та індивідуалізацію навчання при масовості освіти [5]. Дистанційна освіта може вирішити проблеми для учнів з ООП у сфері інформатизації, навіть якщо вони розділені територіально. Це стало можливим за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій та інтернету. Тільки треба зробити так, щоб онлайн-заняття не були ще важчими за звичайні. [5, с. 308].

Важливим принципами освіти в Україні, насамперед, є рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей; доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

Дистанційне навчання має низку характеристик, які відрізняють його від інших способів отримання звичної освіти і підкреслюють його інноваційність та актуальність навчального процесу.

Нині під час карантину, в час дистанційного навчання всі діти мають навчатися онлайн, діти з особливими потребами – не виняток. У дистанційному навчанні батьки мають стати партнерами для вчителів. Тобто перша робота має відбутися саме з ними, а вже далі з їхніми дітьми з особливими освітніми потребами. Адже інколи батьки стають каналом комунікації між учителем і учнем з обмеженими можливостями. Однак батьки таких дітей мають організувати самостійне навчання дитини, а не робити все за неї, налаштовувати дитину на успіх, що вона все зможе та з усім впорається [7, с. 86].

Дітям з обмеженими можливостями важливо дотримуватися «режиму на день». Адже раціонально скомпонований режим дасть

змогу попередити дратівливість, збудливість і збереже працездатність дитини протягом дня.

Дистанційне навчання можна застосовувати для дітей з ООП, спираючись на чотири головні принципи дистанційного навчання.

Принцип індивідуального «диференційного» підходу. Обов'язково треба враховувати форму порушення дитини з ООП і можливості її комунікації для того, щоби вона ефективніше продовжила навчання.

Принцип пластичності. Навчання має відбуватися в необхідному учневі темпі. Якщо один учень з ООП швидко адаптувався до онлайн-уроків, може висидіти їх, то іншому учню буде складно адаптуватися і він може не зрозуміти, що відбувається подальше навчання, і що на моніторі – це все живі люди, які його раніше бачили, яких він добре знає. Отже, треба враховувати темп учня.

Принцип інтерактивності. Усі діти мають навчатися разом, але за допомогою комп'ютерно-інформаційного середовища. Тобто дитина з ООП має продовжити контактувати з друзями, однокласниками, учителем, асистентом вчителя. Робота з сучасними гаджетами для дитини з обмеженими можливостями може бути складною, тому батьки мають бути поруч задля підтримки та допомоги.

Принцип диференціації. Дистанційне навчання передбачає навчання за можливостями кожного з учасників навчального процесу, тут застосовуються технології різнорівневого навчання. Вчителю треба орієнтуватися не тільки на сильних дітей у класі. Вчитель – це фахівець, йому потрібно знаходити варіанти навчити всіх дітей, побудувати алгоритм, завдання, розробити план для кращого розуміння матеріалу з урахування потреб усіх учнів. Для дітей з особливими освітніми потребами дуже важливо, коли все передбачено, коли вони знають чітко та розуміють, чого від них вимагають [4, с. 38–41].

Також не треба вчителю забувати хвалити дитину, тоді вона буде з більшим задоволенням та натхненням виконувати завдання – ця підтримка необхідна дітям. Корисною для дітей з обмеженими можливостями є зміна виду діяльності.

Вчителю рекомендовано розпочати з планування графіка своєї роботи, визначити базові інструменти та платформу. Треба обрати платформу – краще просту й доступну, а згодом виробити чіткий алгоритм дій.

Для реалізації завдань індивідуальної освітньої траєкторії учнів з особливими освітніми потребами вчителю варто проаналізувати індивідуальну програму розвитку дитини, календарно-тематичне планування, визначити теми для вивчення в дистанційному режимі, розробити тематичні завдання в системі онлайн у межах встановленого навантаження [3; 2, с. 124].

Для полегшення та більш ефективної роботи з усіма учнями можна використовувати наведені нижче форми онлайн-комунікації (відеоконференція, форум, чат, електронна пошта, анкетування).

Дистанційна форма навчання шкільних дисциплін характеризується цілим спектром переваг. Дистанційна освіта дає змогу навчатися послідовно на всіх етапах, великі можливості у виборі дисциплін та широкий вибір методів [2, с. 90-124].

Для того щоб отримати гарні результати в процесі дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, треба організувати єдине електронне освітнє середовище, яка буде добре забезпечувати взаємодію всіх користувачів. Але для того, щоб дистанційне навчання стало повноцінною формою навчання для тих, хто його потребує, необхідно вирішити багато питань та проблем не лише на рівні школи.

Навчальний процес має реалізовуватися на основі планів, регулярного оновлення і систематизації навчально-методичних ресурсів, адаптованих до специфіки організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Навчальний процес має проходити в різних режимах, що дає дитині змогу освоїти навчальний матеріал в будь-який зручний для неї час та у зручній формі [4].

У зв'язку з набранням чинності 16 жовтня 2020 року Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти зазначено, що необхідно створювати умови для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами (застосування допоміжних технологій навчання, підтримка з боку асистента вчителя та/або асистента учня, проведення (надання) додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) тощо) з обов'язковим урахуванням індивідуальної програми розвитку.

Також для успішної реалізації дистанційного навчання надзвичайно важливим є залучення батьків до освітнього процесу, консультування їх щодо особливостей виконання запропонованих

завдань, врахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до стану її здоров'я, організація ДО, моніторинг динаміки втомлюваності, дотримання режиму дня, позитивні емоції педагогів та батьків.

#### **Список використаних джерел**

1. Даніелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Е. Даніелс, К. Стаффорд. Львів : Т-во «Надія», 2000. 255 с.
2. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посібник / О.М. Таранченко, Ю.М. Найда; за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с. (Серія «Інклюзивна освіта»)
3. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посібник / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296с.
4. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. Шлях освіти 2007. № 4 (46). С. 38–41.
5. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. Міністерства освіти і науки України. Матеріал підготовлено за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» у межах проекту «Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації», травень 2020 р.

*Чмора Юлія,  
студентка Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова*

## **РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

В останній час в нашій країні все більше уваги стали приділяти питанням побудови сучасної системи освіти, яка б розвивала особистість кожної дитини, формувала в неї сучасні моральні погляди та цінності. У відповідності до таких тенденцій в країні все більше уваги стали приділяти питанням інклюзивної освіти. В країні розробляються та запроваджуються програми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, в школах та закладах дошкільної освіти запроваджуються програми інклюзивної освіти, науковці розробляють теоретичне та методичне обґрунтування відповідних заходів. Відповідно до цього особливо актуальними в останній час стали пошуки ефективних засобів всебічного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами, зокрема й її творчого розвитку.

Дослідження проблем творчості та креативності особистості здійснювали дослідники, як: М. Бахтін, І. Бех, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Р. Немов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін. На їхню думку, креативність характеризується наявністю таких рис особистості, як творчий потенціал, ініціативність, творча активність, творча спрямованість, імпровізаційність. Ці риси визначають індивідуальність особистості, уможливають її оптимальну інтеграцію в соціум.

Саме позитивним впливом мистецтва на розвиток дитини загалом та специфічними арттерапевтичними можливостями даного виду мистецтва. У відповідності до цього необхідним є визначення потенційних можливостей застосування тієї чи іншої художньо-творчої діяльності для творчого розвитку дітей з ООП.

Саме дошкільний вік – сензитивний період розвитку дитини. Протягом цього періоду в дитини формуються та розвиваються окремі складові когнітивної та емоційної сфери, розвивається особистість дитини, її здібності та ін. І особливо важливим цей період є для розвитку творчих здібностей дітей, зокрема такого їх виду, як

образотворчі. Під цими здібностями слід розуміти здібності дитини до створення певних образів в процесі різних видів діяльності – малювання, ліплення, аплікації, конструювання.

Образотворча діяльність дитини – це відображення навколишнього середовища в формі конкретних, чуттєво сприймаючих образів. Створений образ (зокрема малюнок), може виконувати різні функції (пізнавальну, естетичну, оцінювальну, розвиваючу), так як створюється з різною метою і при різно поставленому завданні. Мета виконання малюнка обов'язково впливає на характер самого малюнку, оскільки заздалегідь формує настрій та поставляє пріоритети в виконанні завдання. Поєднання двох функцій в художньому образі – зображення і вираз, надає діяльності художньо-творчий характер, визначає специфіку орієнтовних і виконавчих дій в образотворчому завданні. Отже, визначає специфіку здібностей даного виду діяльності. Завдяки вихованню художнього мислення в мистецтві дитина має можливість повніше і яскравіше сприймати навколишню дійсність, що нашоємує на створення дітьми емоційно забарвлених образів.

Позитивний вплив малювання на розвиток дітей свідчить про нагальну потребу в залученні дітей з ООП до різних видів образотворчої діяльності, зокрема й декоративного малювання.

При цьому потрібно відзначити, що для найбільшої результативності розвитку художньо-творчих здібностей необхідно проводити цікаві, емоційні, неординарні, не стандартні, активні заняття. Мета таких цікавих занять – створювати стійку мотивацію; прагнення до висловлювання своєї думки та емоцій; вміння виражати ставлення до результату своєї праці; виховувати не залежність від когось; навчати передавати настрій в образі.

Дотримання таких вимог дасть змогу підвищити рівень вмотивованості дітей до участі в відповідній художній діяльності та тим самим стимулювати й розвиток їх художньо-творчих здібностей.

Отже, розвиток художньо-творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим та актуальним в сучасних умовах. Для забезпечення розвитку відповідних здібностей можуть бути використані різні види діяльності, зокрема й декоративне малювання. Однак для того, щоб заняття з декоративного малювання мали позитивний вплив на розвиток дитини з ООП, зокрема й розвиток її художньо-творчих здібностей, потрібно дотримуватись певних педагогічних умов, серед яких особливу роль слід відводити

проведенню різних цікавих занять, котрі б стимулювали інтерес дітей до відповідної діяльності, а тим самим й сприяли розвитку відповідних здібностей.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабій І. В. Образотворче мистецтво з спеціальною методикою /Навчально-методичний посібник. К. : ЦНЛ 2014. 182 с.
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. К. : Фенікс. 2014. 384 с.
3. Заєркова Н. В., Третяк А. О. Інклюзивна освіта від «А» до «Я». Порадник для педагогів і батьків. К. : Київський університет імені Б. Грінченка 2016. 88 с.
4. Інклюзивний простір. Практичні кроки. Спеціалізований тренінг для працівників освітньої сфери. К. 2017. 78 с.
5. Іщенко Л. В. Проблема формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній науці / Л. В. Іщенко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 5. 2015.



*Чупіна Катерина,  
аспірант кафедри психології Уманський державний  
педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19: ДОСВІД ЕС**

Сучасна ситуація у поєднанні із суворими карантинними заходами поставила перед системою вищої освіти величезний виклик. Щодня викладачам та студентам доводиться мати справу з перенесенням викладання та навчання з лекційних залів та аудиторій до своїх будинків. На сьогодні всі ЗВО перейшли у дистанційний формат навчання, що ставить ще більше викликів та вимагає швидкої адаптації до сучасних умов навчання та викладання.

Важливим є те що університети використали цю ситуацію як можливість та розробили альтернативні підходи, та перенесли у онлайн усі форми роботи. Для українських ЗВО корисним буде досвід європейських країн щодо впровадження дистанційного навчання в умовах COVID-19.

Досвід сусідньої Польщі показує що навчання здійснюється в 3 напрямках:

- лекції та заняття для студентів, докторантів та аспірантів, інших учасників освітнього процесу можуть відбуватись:

Очно - особливо лабораторні та практичні, а також пари з фізичної культури. Створюючи план денних занять, варто врахувати рух студентів по університету та поза ним задля уникнення скупчень студентів.

Гібридна – модель навчання в якій застосовуються методи дистанційного навчання на рівні з очними заняттями, зокрема під час лабораторних та практичних, дистанційно зазвичай проводяться лекційні заняття

Дистанційна – усі лекційні, практичні та лабораторні заняття проводяться у дистанційному режимі.

Рішення про форму проведення занять приймають декани та керівники підрозділів, у відповідності з епідеміологічною ситуацією та керуючись принципом студентоцентризму та безпеки здобувачів. Дозволяється поєднувати форми занять.

Дистанційне та гібридне навчання для здобувачів організовується Центрами дистанційної освіти, які створені при університетах.

Інформація про проведення занять, зміни в навчальних планах та розклад сесій подається через офіційну пошту та оголошення на веб-сайті підрозділу [1].

В Чеській республіці навчання має подібну структуру наприклад, у Чеському технічному університеті у викладачів було лише два тижні, щоб підготувати дистанційну форму навчання, і тоді була розпочата швидка адаптація. Університет мав велику перевагу в тому, що хоча він не часто використовував дистанційне навчання, проте у нього була готова інфраструктура, а саме Microsoft Teams, яка дозволяє спілкуватися через чати, аудіо- та відеоконференції та співпрацювати над документами в режимі реального часу.

Переходом до дистанційної форми спілкування зі студентами та викладання через Інтернет успішно керував другий за величиною університет – Університет Масарика в Брно. Як і технічний університет, вони можуть базуватися на надійній ІТ-інфраструктурі. Той факт, що всі викладачі та студенти мають обліковий запис Office 365, перетворився на неоціненну перевагу в Брно - вже з перших днів після закриття університетів вони запустили низку варіантів самостійного навчання, інтегрованих безпосередньо в інформаційну систему студентів. У розпорядженні студентів - дискусійні форуми, зошити, матеріали, електронні книги, практика чи тестування, можливість подання робіт. Відповідно до уподобань факультетів чи викладачів, вони тоді починали викладати на доступних платформах.

У випадку з Карловим університетом мова йде не лише про використання наявних ресурсів для онлайн-викладання, а про відкриття нових електронних ресурсів, розробку таких інструментів, як «віртуальні класи». Або для співпраці з іншими суб'єктами освіти в міжнародній галузі для обміну досвідом. Завдяки членству в Європейському університетському союзі 4EU +, в якому найстаріший університет співпрацює з Сорбоною в Парижі та університетами Гейдельберга, Копенгагена, Варшави та Мілана, навички дистанційної освіти та створення методики дистанційного тестування.

«Найбільшим викликом була швидкість, з якою потрібно було перевести стовідсоткове денне навчання на дистанційну освіту», – підтверджує Мілена Кралічкова, проректор Карлового університету з навчальної роботи. Окрім досвіду та знань міжнародних партнерів, Карлів університет також використовував свій постійний центр підтримки електронного навчання в Карловому університеті та факультетські центри електронного навчання. У співпраці з

Центральною бібліотекою вони інтенсивно організовують вебіари для викладачів із використанням багатьох технологій, включаючи, наприклад, Microsoft Teams [2].

Найскладнішим став досвід Італії, адже саме ця країна прийняла на себе першу та найскладнішу хвилю COVID-19. На нашу думку варто розглянути досвід Болонського університету. Вже через тиждень після запровадження дистанційного навчання, більше половини курсів синхронно було перенесено на платформу Teams. Через два тижні дистанційне навчання досягло 100% . Отже, 3667 курсів з 221 активного навчального курсу були передані в мережу. Отже, 87000 студентів Болонського університету могли різними способами відвідувати пари , складати іспити.

Радикальна та раптова зміна форма навчання спонукала науковців університету провести різноманітні опитування щоб визначити рівень задоволеності та залученості здобувачів до освітнього процесу.

Перше опитування було проведено через кілька тижнів після початку дистанційного навчання. На анкету відповіли 9 943 студенти, 98% з яких – з Італії. В результаті аналізу даних виявився чітко високий рівень задоволеності що стосується навчання (8,1 з 10), взаємодії з викладачами (7,8 з 10), уваги під час викладацької діяльності (7,1 з 10), загального досвіду на онлайн-уроках (7, 9 з 10). Загалом, 75% відповідей знаходяться в діапазонах балів, що перевищують або дорівнюють 7 і 50% перевищують або дорівнюють 8. Отже, викладачі реагували, були готові впроваджувати свої викладацькі практики в умовах надзвичайної ситуації, і вони розуміли ідеї впливає з думок учнів, щоб керуватись вибором викладання.

Наступне та повноцінне дослідження було завершено 1 липня 2020 року і дозволило зробити загальну картину періоду дистанційного навчання . За результатами опитування, проведеного Студентською радою та студентськими асоціаціями, у співпраці з Університетом Болоньї та Фондом міських інновацій, було зібрано 16 386 відповідей, що відповідає приблизно 20% населення, яке навчається в університеті.

Близько дев'яти з десяти відвідували онлайн-пари протягом семестру, і рівень висловленого задоволення був безумовно позитивним і відповідно до даних, виявлених у першому опитуванні (за шкалою від 1 до 5, середній рейтинг фактично становив 3,3, при цьому 78% надали рейтинг, що дорівнює або перевищує 3). Це не

означає, що студенти не стикалися з труднощами. Однак найбільш повідомлені аспекти стосувались не браку адекватних електронних пристроїв (найменш повідомлений аспект), але більших труднощів у взаємодії з одногрупниками, відсутності належного підключення до Інтернету (що ускладнювало дотримання дистанції занять та виконання іспитів) та - часто недооцінений аспект - побутові приміщення, непридатні для навчання [3].

Реакція більшості студентів на дистанційне навчання переважно позитивна. У них не виникає проблем із використанням технологій, і вони особливо хвалять нову ситуацію за більшу інтерактивність та гнучкість викладання. Якщо раніше студенти могли пропустити лекцію з певних причин та мали можливість покладатись лише на замітки одногрупників. Сучасна система вирішила ці ускладнення.

Представники європейських університетів сходяться на думці, що форма викладання не повернеться до старого зразка навіть після закінчення пандемії. Хоча «дошки та крейда» і надалі будуть частиною вищої освіти, багато викладачів та студентів вже ознайомились з новими технологіями та почали сприймати їх як життєздатну альтернативу, що приносить ряд переваг. Наприклад, можна очікувати більшого ступеня міжнародної співпраці, і буде розпочато дискусію щодо розширення форми навчання, що включає як денну, так і дистанційну форми навчання. Академічній громадськості було надано величезний шанс перевірити нові концепції та підходи, а разом із тим і унікальну можливість перенести освіту в 21 століття.

#### **Список використаних джерел**

1. COVID-19 – JAK SOBIE DAMY RADĘ URL: <https://uni.wroc.pl/zasady-dzialania-uniwersytetu-wroclawskiego-w-nowym-roku-akademickim-w-zwiazku-z-covid-19/> (дата звернення 04.03.2021)
2. Distanční vzdělávání naostro: univerzity online URL: <https://news.microsoft.com/cs-cz/features/distancni-vzdelavani-naostro-univerzity-online/> (дата звернення 04.03.2021)
3. L'esperienza universitaria ai tempi del coronavirus URL: <https://magazine.unibo.it/archivio/2020/09/10/12019esperienza-universitaria-ai-tempi-del-coronavirus> (дата звернення 04.03.2021)

*Шелест Олена,  
вчитель початкових класів Спеціалізованої школи № 64 м. Києва*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ДЦП В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ**

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками.

Нові концептуальні засади сучасного суспільного розвитку на основі визнання різноманіття людської спільноти та забезпечення рівноправності людей визначають шляхи реформування національної системи освіти. На зміну державній центристській освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за усталеними взірцями й підпорядкування власних інтересів державним із жорсткою регламентацією освітнього процесу, має прийти «дитиноцентризм» – система освіти, в якій домінують інтереси дитини, задоволення її освітніх потреб. Цей принцип визначає цілі й концепцію інклюзивної освіти, освітньої системи, що реалізує одну з головних демократичних ідей – рівність прав людей на здобуття освіти [3].

У нашій країні створено мережу закладів, які надають допомогу дітям із церебральним паралічем. Останнім часом дедалі частіше діти з руховими порушеннями стають учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Серед основних проявів рухових порушень – нестійка рівновага під час ходьби, уповільнений темп ходьби, неспроможність самостійно спускатися і підніматися сходами та ін. Часто таким дітям важко без допомоги дорослих одягнутися, роздягнутися, зашнурувати черевики, застібнути гудзик чи блискавку. Найбільш виражені ці труднощі у дітей із церебральним паралічем; у них може бути уражена права або ліва рука, і вони не можуть діяти нею. У таких дітей помітні

порушення координації рухів: вони ходять широко розставляючи ноги, хода їх непевна, перелякавшись чи хвилюючись вони можуть впасти. Навички самообслуговування у них, здебільшого, недостатньо сформовані, предметно-практична діяльність вкрай обмежена, і вони не готові до опанування навичок малювання, письма.

Оцінювання має формальний характер. Діти часто лише з допомогою дорослих можуть порівняти знайомі предмети, виділити в них спільні та відмінні ознаки. У більшості дітей уповільнено формуються такі операції як порівняння, виділення істотних і несуттєвих ознак, встановлення причинно-наслідкових залежностей між предметами і явищами навколишнього світу, результатом чого є збідненість запасу знань і уявлень, неточність наявних понять, обмеженість активного і пасивного словників. Діти не знають багатьох ознак, на основі яких утворюються видові і родові поняття. Вони не можуть назвати все, що належить, наприклад, до групи овочів, фруктів, домашніх і диких тварин тощо. Крім того, у них спостерігається недиференційованість наявних понять.

Недостатність знань і уявлень про довкілля часто є наслідком того, що з багатьма життєвими об'єктами та явищами дитина не стикалася. Про багато речей вони не можуть розповісти не через мовленнєві труднощі, а лише тому, що не мають відповідних уявлень і практичного досвіду.

Розвиток мовлення, уявлень про довкілля, математичних уявлень, конструктивної діяльності і музичних здібностей у дітей відбувається в міру засвоєння матеріалу програми. Цілеспрямована робота – один зі шляхів інтеграції дитини із церебральним паралічем у середовище здорових однолітків.

Донедавна більшість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема діти із церебральним паралічем, навчалися і виховувалися у спеціальних дошкільних і шкільних закладах. Наразі чимало батьків дітей із церебральним паралічем прагнуть навчати їх у масових загальноосвітніх закладах.

Для успішної організації навчального процесу учнів із церебральним паралічем учителям необхідні знання щодо особливостей їхнього психофізичного розвитку, а також стосовно типових труднощів, зумовлених характером порушення, які спостерігаються під час опанування навчального матеріалу.

Педагогові важливо розуміти, чому виникли певні труднощі, на якому етапі, і як вони впливають на засвоєння програмового матеріалу. [2]

Ми охарактеризуємо основні особливості психічного, мовленнєвого і рухового розвитку школярів із церебральним паралічем, труднощі, які найчастіше ускладнюють процес навчання та запропонуємо певні способи їх подолання.

До початку навчання вчителю необхідно провести докладну бесіду з батьками про уподобання дитини, її інтереси, улюблені заняття, ігри, з'ясувати, які рухові навички у неї розвинені, і під час якої діяльності вона їх активізує.

Перед приходом дитини з руховими порушеннями в масовий клас необхідно провести попередню роботу зі здоровими однолітками. Вчитель розповідає про сильні сторони характеру, позитивні якості особистості дитини із церебральним паралічем, її захоплення. Одночасно в тактовній формі педагог має пояснити учням, що не можна зосереджувати увагу на «хворобі» однокласника, дражнити і кривдити його.

Основними проявами дитячого церебрального паралічу є сповільненість і несформованість рухових навичок і вмінь, необхідних у навчальній та ігровій діяльності. У деяких учнів, особливо на перших етапах навчання, спостерігається нестійка рівновага під час ходьби, погана координація рухів, несформованість реакцій рівноваги, незвичайні положення тіла, кінцівок і голови. В окремих дітей порушення моторики ускладнюються мимовільними рухами (гіперкінезами) голови, рук, плечей, гримасами обличчя тощо, які особливо посилюються під час хвилювання, переляку, несподіваного звертання до дитини, а також при спробах виконувати цілеспрямовані дії.

Описуючи труднощі таких дітей при засвоєнні програмного матеріалу, не можна не зупинитися на особливостях їхньої психічної діяльності. Зустрічаються діти, які повільно «входять» у завдання. Якщо дитина важко переключається з одного виду роботи на інший, їй треба дати час перепочити перед виконанням нового завдання. Для таких дітей характерні низька, нестійка працездатність і значна виснаженість, знижена увага, що призводять до помилок (пропуски букв, складів, слів, їх перестановка, недописування слів тощо). Такі учні можуть у різний час ті самі завдання виконати краще або гірше, тобто кількість і якість їхніх помилок мінливі ( залежать від самопочуття, стану дитини).

Особливості навчальної діяльності учнів з церебральним паралічем можуть зумовлюватися недостатньою сформованістю контрольних дій, внаслідок чого діти часто не «бачать» своїх помилок, не вміють перевіряти власні роботи.

У значної частини дітей труднощі у засвоєнні програмового матеріалу залежать від порушень мовлення та особливостей психічної діяльності. Вище були описані основні труднощі, з якими може стикатися вчитель під час навчання дітей із церебральним паралічем. Звертаємо увагу, що всі вони можуть бути притаманні кожному учневі, але проявляються по різному. [1, с. 181-204]

#### **Список використаних джерел**

1. Колупаєва А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навчально – методичний посібник. «Атопол», 2010. 91 с.
- 2.[http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2015/08/Osoblivi\\_ditu\\_Posibnuk\\_2015pdf](http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2015/08/Osoblivi_ditu_Posibnuk_2015pdf)
- 3.<https://nus.org.ua/articles/kilka-neochevydnyh-tez-pro-inklyuzyvnu-osvitu/>



**Шерстяк Валерій,**  
*магістрант факультету дошкільної та спеціальної освіти*  
*Уманського державного педагогічного університету*  
*імені Павла Тичини*  
**Малишевська Ірина,**  
*д. пед. н., професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,*  
*завідувач науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*  
*Уманського державного педагогічного університету*  
*імені Павла Тичини*

## **АКТУАЛЬНІСТЬ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Одним із пріоритетних напрямів сучасних наукових досліджень в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами є пошук інноваційних шляхів посилення ефективності корекційно-розвиткової роботи з ними. Серед названої категорії дітей потенційно найбільш перспективними щодо розвитку і соціальної реабілітації є діти із затримкою психічного розвитку. Однією з провідних характеристик названої категорії дітей є уповільненість темпу їхнього розвитку, недостатній рівень сформованості пізнавальної діяльності в окремі вікові періоди, що створює умови ризику виникнення специфічних навчальних труднощів і освітньої неуспішності дитини в цілому.

Визначальними умовами забезпечення повноцінної реалізації освітнього маршруту дітей із затримкою психічного розвитку є ранній початок корекційної допомоги, вчасне використання сензитивних періодів розвитку їхніх психічних функцій, що складають передумови успішної освітньої діяльності, застосування адекватних технологій інтенсифікації процесу становлення когнітивно-особистісних якостей дитини як здобувача освіти [1].

Наукові дослідження шляхів організації освітнього процесу у дітей із затримкою психічного розвитку висвітлено у працях: В. Бондаря, Л. Вавіної, А. Висоцької, О. Гаврилова, Ю. Галецької, О. Гармаша, І. Дмитрієвої, В. Залотоверх, М. Матвеева, Н. Мацько, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, М. Супруна, О. Хохліної, А. Шевцова, Д. Шульженко та ін. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що проблема корекційно-розвиткової роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку є актуальною і полягає у

необхідність пошуку її інноваційних шляхів особливо при формуванні комунікативних навичок дітей цієї категорії. Експериментальні дослідження науковців вказують, що недостатньо вивченою залишається проблема теоретичних основ комунікативного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку на ранніх етапах онтогенезу та факторів, що його визначають. Сучасні дослідження акцентують увагу на особливостях структури міжособистісних відносин цих дітей. Особливу групу складають дослідження, що розглядають спілкування дітей із затримкою психічного розвитку з точки зору соціального сприймання міжособистісної взаємодії. Так, досліджувались особливості вербального спілкування, плануючої, регулюючої функцій мовлення, мотиваційної сфери дітей на різних етапах онтогенезу. Лише в окремих роботах висвітлено роль умов освітнього середовища у формуванні комунікативних навичок дітей із затримкою психічного розвитку. Взагалі дослідження виконані в різних наукових напрямках й націлені на вирішення окремих задач, що конкретизують лише деякі аспекти загальної важливої проблеми. Це ускладнює розробку корекційних впливів на комунікативні якості дітей із затримкою психічного розвитку [2; 3].

Наразі відбувається переосмислення змісту корекційно-розвиткової роботи у відповідності до нових освітніх стандартів, які враховують потреби дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі із затримкою психічного розвитку. Нові підходи в спеціальній освіті полягають у зміщенні акценту в бік особистісного, соціально-емоційного розвитку, самосвідомості, саморегуляції поведінки в соціумі, формуванні комунікативних навичок тобто життєвих компетентностей дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей і потреб, особливостей психічного і фізичного стану.

Характерною рисою корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами сьогодення є розробка і активне впровадження різноманітних за характером і змістом інноваційних методик. Проте в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку не всі інноваційні нововведення можуть бути доцільними. Для досягнення належного корекційного ефекту важливо не втратити баланс між індивідуальними можливостями дитини і результатом педагогічного впливу. Адже ефективними можуть бути лише ті корекційні засоби, які відповідають можливостями дитини, перебувають у зоні її найближчого розвитку, стимулюють його,

готують формування нових умінь та навичок, підвищують рівень сформованості перцептивних та наочнообразних дій тощо.

#### Список використаних джерел

1. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
2. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
3. Скрипник Т. Розвиток особистості в процесі інтеграції дитини з особливими потребами. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково- методичний збірник / Т. Скрипник // [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

*Якименко Наталія,  
студентка Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова*

## **ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасна система дошкільної освіти спрямована на створення умов, що відкривають дитині можливість самостійних дій у пізнанні навколишнього світу. Впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти зумовлює необхідність розвитку дітей у різних сферах їхнього життя, зокрема сфери «Я сам», виокремленої у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні.

Освіта в Україні на період до 2021 року одним із пріоритетних напрямків її модернізації є забезпечення розробки практичного впровадження у навчально-виховні заклади ефективної системи інклюзивної освіти, яка реалізує основне право спільного перебування, навчання та виховання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу на основі принципів гуманізації та індивідуалізації. Означений процес передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих умов для її повноцінного розвитку

Наукові дослідження з вивчення особливостей процесу навчання старших дошкільників (Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, О. Фунтікова та ін.) свідчать про те, що пізнавальна самостійність трактується, як якість особистості, що виявляється у готовності та вмінні здобувати нові знання з різних джерел, оволодівати засобами пізнавальної діяльності. Зміст, форми та методи ігрової діяльності як засіб розвитку дітей старшого дошкільного віку з особливими потребами висвітлено у працях К. Гросс, Ф. Шіллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Піаже та ін. Кожна з них начебто відбиває один із проявів багатогранного явища гри, і жодне, очевидно, не охоплює її справжньої сутності.

Гра формується в результаті засвоєння способів ігрової діяльності в процесі корекційно-розвивальної роботи. Саме такий вид діяльності, продуктом якої є сам її процес. Основна форма вияву активності дитини дошкільного віку – ігрова діяльність є водночас основним засобом пізнання нею зовнішнього світу, відображення його

у формі відчуттів, сприймань, уявлень. Але вона відрізняється від навчання та праці. У грі дитина захоплюється здебільшого процесом, який викликає у неї задоволення.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності поведінки і всіх психічних процесів – від елементарних до самих складних. Виконуючи ігрову роль, дитина підпорядковує цьому завданню всі свої нагальні, імпульсивні дії. Гра впливає на розумовий розвиток дошкільника. Діючи з предметами-заступниками, дитина починає оперувати в умовному просторі. Предмет-заступник стає опорою для мислення. Поступово ігрові дії скорочуються, і дитина починає діяти у внутрішньому, розумовому плані. Таким чином, гра сприяє тому, що дитина переходить до мислення в плані образів і уявлень.

Процес навчання грі дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку будується з урахуванням закономірностей їх розвитку та базується на положенні про поетапне формування ігрової діяльності. Разом з тим враховуються як загальні, так і індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей, що обумовлює своєрідність завдань формування гри на кожному з етапів, а також використання специфічних методів і прийомів навчання ігрової діяльності.

Саме в ігровій діяльності найбільш інтенсивно формуються всі психічні якості і особливості особистості дитини. І для успішного навчання в школі старшому дошкільнику важливо навчитися грати в сюжетно-рольові ігри та ігри з правилами. Бо лише в грі і через гру дитина набуває соціального досвіду, необхідного їй для входження в людський (в першу чергу – шкільний) соціум і успішного перебування в ньому.

Отже, одним з основних засобів соціалізації дошкільників з особливими освітніми потребами є ігрова діяльність. Саме гра – природний спосіб розвитку будь-якої дитини. Тільки у грі дитина радісно і легко, як квітка під сонцем, розкриває свої творчі здібності, закріплює і засвоює нові навички і знання, розвиває моторику, спостережливість, фантазію, пам'ять, вчиться думати, аналізувати, долати труднощі, одночасно пристосовуючись до суспільства.

#### Список використаних джерел

1. Алексеева Ю. А., Смольнікова Г. В. Навчальна психодіагностична практика: методичні рекомендації. 2-е допов. – Київ. : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2013. 46 с.
2. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеевська А., Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально- методичний посібник /. – Тернопіль: ТНПУ ім В. Гнатюка. 2015. 212 с.

*Ясніцька Мирослава,  
вчитель-реабілітолог, Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний  
центр» Шаргородської міської ради Вінницької області*

## **АСПЕКТИ ДЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЛФК З КЛІЄНТОМ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19**

Пандемія COVID-19 як сигнал тривоги для людства - змінює практично всі сторони буття людства, і повернення до «норми» навряд чи можливе. Більше того, пандемія є сигналом тривоги, що шлях, обраний людством, потребує кардинальних змін. На COVID-19 довелось аврально реагувати всім. Дедалі очевидні, що коренем проблем сучасної цивілізації є її споживацькі засади й єдиним можливим шляхом їх подолання є радикальний, негайний та безумовний перехід до суспільства сталого розвитку, включення людини в природу не як її особи, яка піклується про свій стан здоров'я, а й про те що її оточує.

Про перенесену хворобу, а саме: відсутності уражень внутрішніх органів у багатьох з пацієнтів спостерігалось занижений імунітет, загальне ослаблення організму та відсутність фізичних сил. В цьому випадку допомагає лікувально-спортивна фізкультура. Після регулярних занять з вчителем ЛФК відновлюють свою фізичну форму [2, 258].

Клієнтам перед призначенням лікувальної фізичної культури визначаються завдання використання фізичних вправ, підбираються засоби і форми для вирішення цих завдань. Щоб зробити все правильно, необхідно враховувати фазу розвитку хвороби, реакцію на неї організму, стан всіх органів і систем, не залучених у хворобливий процес, психічну реакцію хворого на захворювання та інші її індивідуальні особливості. У всіх випадках важливо дотримувати принцип поєднання загальної і місцевої дії фізичних вправ, пам'ятаючи, що одужання багато в чому залежить від загального стану організму. Кожна фізична вправа, використана в лікувальній фізичній культурі, робить поновлюючий, підтримуючий або профілактичний вплив на пацієнта.

Тому при призначенні лікувальної фізичної культури потрібно визначити (крім медичних свідчень) спрямованість її використання: з метою відновлення порушених функцій, для підтримки здоров'я будуються різні приватні методики, що відображають своєрідність

патофізіологічних і клінічних проявів захворювання у окремого хворого або групи хворих, складені за нозологічною ознакою. Основними принципами застосування лікувальної фізичної культури є цілісність організму (єдність психічного і фізичного), єдність середовища і організму (соціального і біологічного), єдність форми і функції, загального і місцевого, лікування і профілактики [1, 93].

Методика лікувальної фізичної культури повинна бути заснована на загальнопедагогічних (дидактичних) принципах. Ефективність її можлива лише при активному відношенні потребуючого до занять, а саме: перспективи основних систем, тобто надавати тонізуючу дію і підтримувати досягнуті результати лікування. Застосовуються фізичні вправи помірної або великої інтенсивності. Характерна особливість цього варіанту дозування навантажень полягає в тому, що вони не збільшуються в процесі курсу лікувальної фізичної культури. Заняття повинне не стомлювати хворого, а викликати відчуття бадьорості, приливу сил, поліпшення настрою.

Тренуючи дозування застосовується в період одужання і в період відновного лікування, коли необхідно нормалізувати всі функції організму хворого, підвищити його працездатність або досягти високого ступеня компенсації.

Фізичні навантаження при виконанні як загальнорозвиваючих, так і спеціальних вправ від заняття до заняття підвищуються за рахунок різних методичних прийомів і дозуються, щоб клієнт не втомився від навантаження. Фізіологічні зрушення в діяльності основних систем, як правило, значні, але залежать від захворювання і стану хворого. Тренуюча дія в певні періоди захворювання можуть надавати вправи помірної інтенсивності при дозуванні, що поступово збільшується.

Отже, фізичне навантаження з клієнтами носять суто індивідуальний характер. Проте все ж можна виділити найбільш загальні підходи, які обумовлюють рекомендації щодо збільшення рухової активності та супутніх фізичних навантажень на організм [3, 29].

#### Список використаних джерел

1. Доступ до матеріалів OECD стосовно подолання проблем пандемії COVID-19. URL: <http://www.oecd.org/education/> (дата звернення: 22.09.2020).
2. Щорічна доповідь про стан здоров'я санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України, 2019 рік / за ред. Квіташвілі О.; МОЗ України ДУ «УІСТ МОЗ України», К.:2019, - 568 с.

3. Ціпов'яз А.Т. Практичні методи фізичного виховання та реабілітації: навч. посібник / А.Т. Ціпов'яз, Т.Є. Христова, О.І. Антонова. – Кременчук: Кременчуцький нац. у-нт. імені Михайла Остроградського, 2013. – 140 с.



*Ящишина Тетяна,  
студентка факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
Слатвінська Анна,  
к. пед. н., викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **КОРЕКЦІЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На сучасному етапі розвитку логопедії велика увага приділяється проблемі лікування та корекції мовлення при заїканні. Оскільки заїкання є однією з найпоширеніших мовленнєвих вад, цією проблемою займаються не лише логопеди, а вона є актуальною для науковців, працівників-практиків медицини, дефектології та психології.

Корекція заїкання – це важкий і довготривалий процес, ефективність якого залежить від комплексної взаємодії спеціалістів, поєднання медичних та педагогічних підходів до подолання цієї патології. Велику увагу вивченню цього питання приділяли такі відомі вчені: Г.А. Волкова, М.А. Власова, К.П. Беккер, В. І. Селіверстова, В.М. Шкловський та ін.

Метою використання комплексного підходу до подолання заїкання є застосування всебічного впливу та створення сприятливих умов для корекції та розвитку особистості дитини із заїканням.

Розрізняють три ступеня заїкання: тяжку, середню, легку. Заїкання вважають легким, якщо воно ледь помітне і не заважає мовленнєвому спілкуванню дитини. Важким вважається заїкання, при якому в результаті довготривалих судом мовленнєве спілкування стає практично неможливим. При легкому ступені спостерігаються запинки в спонтанному зв'язному мовленні; при середньому – запинки в монологічному або діалогічному мовленні; при важкій – запинки у всіх формах мовлення. Ступінь важкості заїкання залежить від багатьох причин і може бути непостійним у однієї і тієї ж людини. Крім цього, при важкому ступені спостерігаються також супутні рухи.

Супутні рухи виникають при заїкання не зразу, а як правило, проявляються коли заїкання прогресує і набуває більш важкої форми.

Проявляються вони в судомних рухах різних груп немовних м'язів лица, шиї, тулуба, кінцівок.

При хронічному протіканні заїкання практично всі заїкуваті використовують в мовленні монотонні, багаторазово повторні і протяжні висловлювання слів або звуки. Це явище називається – емболофразією, а слова – емболами.

Ще одним характерним симптомом заїкання є страх перед усним мовленням, страх вимовляти ті звуки або слова, які на думку заїкуватого, особливо важкі для промовляння. Це явище називається логофобією або страхом мовлення. Під впливом страху заїкуватий не може промовляти ці звуки і слова або особливо сильно запинається на них.

Страх мовлення (логофобія) призводить до того, що заїкуватий починає замінювати під час мовлення окремі важкі для нього звуки і слова іншими. При цьому зміст висловлювання часто деформується і змінюється, стає важким для розуміння.

Для дітей із заїканням характерний руховий неспокій, який проявляється в постійних і хаотичних рухах, наприклад присідання, підскакування, подьоргування тіла або кінцівок. Цей неспокій може проявлятися і під час сну: здригування, постійна зміна пози. Однією із зовнішніх ознак заїкання є порушення дихання. Немовленнєве дихання, як правило, у заїкуватих поверхнєве, ритм неспокійний, легко порушується при емоційному напруженні. Порушення мовленнєвого дихання у них дуже різко виражене. Інколи дослідники схиляються відносити причину заїкання до порушення регуляції дихальної функції.

Під сучасним комплексним підлодом до подолання заїкання розуміється медико-педагогічний вплив на різні сторони психофізичного стану заїкуватого різноманітними засобами і зусиллями багатьох спеціалістів. Їхня мета – усунення або послаблення мовленнєвих судом і супутніх розладів голосу, дихання, моторики й мовлення; оздоровлення та зміцнення нервової системи й організму в цілому; позбавлення дитини від неправильного ставлення до свого мовленнєвого дефекту, від психологічних нашарувань; соціальна реабілітація й адаптація дітей із заїканням [4, с. 132].

Можемо підсумувати, що проблема навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку турбує все прогресивне людство. Сучасна концепція освіти таких дітей передбачає інтегрований підхід, комплексну оцінку структури вади та

встановлення функціонального діагнозу з урахуванням як порушених, так і збережених компонентів психіки, взаємодії інтелектуальних недоліків, емоційних особливостей та комунікативної поведінки, що тісно пов'язані з мовленнєвим розвитком дитини.

Протягом багатолітньої історії вивчення та лікування заїкання дослідники висловлювали різні погляди щодо сутності цього порушення мовлення, його етіології, методів і прийомів лікування дітей і дорослих, які заїкаються. Навіть у наші дні деякі дослідники та фахівці-практики не можуть дійти спільного висновку з приводу того, чи є заїкання хворобою або лише мовленнєвою вадою, чи необхідно його «лікувати» або «усувати», де доцільніше лікувати тих, хто заїкається, – в медичних закладах або в логопедичних кабінетах системи освіти [1].

#### **Список використаних джерел**

1. Кравченко А. І. Корекція заїкання засобами комплексної фізичної реабілітації : навч.-метод. посіб. / А. І. Кравченко, Н. М. Скачедуб]. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 178 с.
2. Кривцова О. Я. Проблема заїкання дітей і підлітків у психолого-педагогічній літературі / О. Я. Кривцова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. – Кам'янець Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. – С. 119–126.
3. Преодоление заикания у дошкольников метод. реком. для начинающих логопедов / авт.-сост. А. А. Филин; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : РУДН, 2007. – 52 с.
4. Шилова Е. А. Комплексный подход к коррекции заикания у дошкольников с использованием здоровьесберегающих технологий / Е. А. Шилова // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика, 2014. – № 3. – С. 131–136.