

**Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка**

**СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА  
ПЕРСПЕКТИВИ**

**ТЕЗИ ЗА МАТЕРІАЛАМИ 16 МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-  
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

18-19 квітня 2024 року

Кам'янець-Подільський  
2024

УДК: 376-056.2/.3(063)

ББК: 74.37я431

С 28

Рецензенти:

**Віктор ГЛАДУШ** – доктор педагогічних наук, професор Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, professor of the Department of Special Pedagogy and Pedagogy of Mentally Handicapped, Slovak republic;

**Віктор ЛАБУНЕЦЬ** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

#### Редакційна колегія

**О. Бєлова**, доктор педагогічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, професор (голова редакційної колегії); **Н. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, професор (науковий редактор); **Ю. Галецька**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Т. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Константинів**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); **В. Левицький**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Лісова**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **О. Мілевська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Опалюк**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т. Опалюк**, доктор педагогічних наук, професор; **А. Сімко**, кандидат психологічних наук, доцент; **В. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Ткач**, кандидат педагогічних наук, доцент.

*Друкується за ухвалою Вченої ради  
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 30 квітня 2024 року)*

**С 28 Спеціальна освіта: проблеми та перспективи. Тези за матеріалами 16 Міжнародної науково-практичної конференції 18-19 квітня 2024 року / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2024. 271 с.**

**ISBN 978-617-8105-20-4**

До збірника тез увійшли наукові напрацювання фахівців галузі спеціальної освіти та інклюзивної форми навчання. У них пропонуються теоретичні і практичні напрацювання у контексті організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної, реабілітаційної та абілітаційної роботи з різними групами осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Адресується спеціалістам-практикам, здобувачам вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, батькам, всім кому не байдужа доля осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

**ISBN 978-617-8105-20-4**

УДК: 376-056.2/.3(063)

ББК: 74.37я431

© Автори статей, 2024

## ЗМІСТ

Абакумова І.	Навчально-методичне забезпечення змісту професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	9
Алейникова Н. Онишко Л.	Розвивальні ігри з моторного планування по надолуженню освітніх втрат у дітей з особливими освітніми потребами	12
Афузова Г. Кротенко В.	Роль батьків у підтримці психоемоційного благополуччя дітей з особливими освітніми потребами в складних життєвих ситуаціях	15
Бєлова О.	Профілі мовленнєвої готовності до навчання в освітньому просторі дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	18
Білик О.	Логопедична робота з дітьми, що мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення	21
Богданова Н.	Корекційна спрямованість навчання дітей з порушенням слуху та мовлення на уроках географії	24
Брушневська І.	Упровадження системи раннього втручання в Україні	27
Буйняк М.	Співпраця батьків та фахівців у процесі ранньої корекційно-розвиткової допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку	31
Гаврилов О.	Система оцінювання учнів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня у спеціальному загальноосвітньому закладі	34
Гаврилова Н.	Проблеми та перспективи розробки професійного стандарту на групу професій “вчитель-логопед”, “логопед”	37
Галецька Ю.	Напрямки роботи з формування зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями	42
Галущенко В.	Сучасні тенденції комплексного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	45
Глоба О.	Інноваційні технології комплексної реабілітації та соціальної підтримки осіб, які постраждали від військових дій	48

Голуб Н.	Реалізація комунікативного підходу в логопедичній роботі з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення	51
Гребенюк Т. Сасіна І.	Проблеми сучасної системи реабілітації людей з порушеннями зору в Україні	54
Григорчук А. Криворотько А. Дем'янчук І.	Вплив сенсорної інтеграції на розвиток дітей з розладами спектру аутизму Структура та зміст гри "Сідарик" для дітей з порушенням мовлення	57 61
Диса О. Стець Ю. Дідик Н.	Вплив психоемоційного стану матері на здоров'я дитини Психологічна допомога дітям з особливими освітніми потребами у воєнний час	65 68
Докучина Т.	Дослідження здатності до дистанційного навчання майбутніх фахівців спеціальної освіти	72
Донець І.	Барабанна фасилітація і спеціальна освіта: інтеграція інноваційних підходів	74
Дрозд Л.	Роль сім'ї у вихованні дитини з порушеннями психофізичного розвитку	77
Єфименко М.	Педагогічний стрінгінг як новий напрям формування та корекції кистьового праксису в дітей із особливими освітніми потребами (презентація інноваційної авторської методики М. Єфименка)	80
Завітренко Д. Рацул А. Нагорна О.	До питання безбар'єрності в сучасному світі	84
Котлова Л. Захарчук К. Зелінська-Любченко К. Стахова Л. Зюзін Ю.	Шляхи до розвитку мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення Презентація корисної моделі "Стіл для логопедичних занять" Релаксаційні техніки в руховій корекції дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	88 91 94
Каракай І. Криворотько А.	Процес накопичення знань з гендерної культури у дітей з особливими освітніми потребами	97
Кисла О.	Методичні підходи щодо формування навичок комунікації у дітей з синдромом Ретта: зарубіжний досвід	101

Кищук В.	Інноваційні технології та організація виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи	106
Кобель І.	Про “найменш обмежувальне середовище” (least restrictive environment) для навчання дітей з особливими освітніми потребами в США	110
Колишкін О.	Розвиток рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання	115
Константинов О.	Соціальні історії, як метод формування поведінки дітей з розладом спектру аутизму	118
Костик Л.	Ефективність використання арт-терапевтичних методик у психокорекційній і логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення	122
Котлова Л. Горбань Д.	Ефективність використання ігрових методів у роботі логопеда із дітьми з мовленнєвими порушеннями	126
Красновська І. Кисличенко В.	Використання прийомів мнемотехніки у процесі корекції монологічного мовлення старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	129
Кшишовська І.	Індивідуальна візуальна підтримка освітнього процесу дітей з розладами спектру аутизму як засіб розвитку комунікативних навичок	132
Ласточкина О.	Аналітичні розвідки з питання підготовки здобувачів спеціальності “Спеціальна освіта” до роботи в умовах змішаної форми навчання	135
Левицький В.	Розвиток самоконтролю в учнів молодших класів з порушеннями мовленнєвого розвитку у процесі навчання	138
Лукачович Г.	Методичні аспекти оцінювання стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	141
Максимчук Т.	Використання логопедичних вправ на заняттях для дітей з порушеннями мовлення	145
Мартинчук О. Дуб’юк Н.	Досвід Польщі щодо запровадження посади спеціального педагога у загальноосвітньому просторі на шляху до забезпечення якості інклюзивного навчання	148

Марціновська І.	Особливості сенсорного розвитку дітей з психофізичними порушеннями раннього віку	150
Матющенко І.	Реалізація принципу свідомості в освіті дітей з ментальними порушеннями	153
Михальська Ю.	Нейрофізіологічні механізми порушень рухової сфери у дітей з особливими освітніми потребами	155
Мілевська О.	До проблеми науково-методичних аспектів логопедичної роботи з розвитку засобів просодики у дошкільників	158
Мога М.	Модифікація класифікації видів праксису у дітей із особливими освітніми потребами	162
Мороз Л.	Сучасні реалії співпраці з сім'ями дітей із порушенням психофізичного розвитку в закладі дошкільної освіти	166
Мякушко О. Костенко Т.	Перспективи застосування стратегій заспокоєння для подолання мовленнєвої тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями	169
Ніколенко Л.	Корекційно-розвиткові послуги для дітей з освітніми труднощами у прифронтових регіонах: вирішуємо проблеми	173
Нічуговська Л. Стародубцева А.	Діагностика та корекційний вплив на дитину молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення	175
Одинченко Л.	Вдосконалення картографічної підготовки учнів із інтелектуальними порушеннями на уроках географії	179
Панченко В.	Особливості роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи	182
Пінчук Ю.	Організаційні основи логопедичного супроводу дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти	185
Прядко Л.	Роль інтерактивних методів у підвищенні інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти	188
Рогатин Л.	Інтегроване навчання як засіб гармонійного розвитку дитини	191
Романишин Н.	Вербальні та невербальні засоби в структурі комунікативної компетентності дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	195

Савицька Н.	Аналіз терапевтичних методів у роботі з пацієнтами з постінсультною глобальною афазією	199
Савінова Н. Карпенко К. Савчук Н.	Професійна ідентичність у контексті становлення особистості вчителя-логопеда	201
Семенюк Г.	Інноваційні технології та організація виховної роботи з дітьми з освітніми особливими потребами в умовах спеціальної школи	204
Серпутько Г.	Інноваційні технології та організація навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках математики	208
Сильченко В.	Формування базових вимог до видання підручників і навчальних посібників, що друкуються рельєфно-крапковим шрифтом Брайля	211
Синьова Є.	Формування фонематичного слуху як основи фонематичного сприйняття у процесі корекційної роботи з дітьми	215
Співак В. Ляльчук С. Старик С.	Партнерство школи і сім'ї у вихованні дитини з порушенням зору	218
Супрун Г.	Особливості мовлення дітей із заїканням	221
Тимошенко А. Криворотько А.	Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами	225
Ткач О.	Ресурси та ризики індивідуалізованого підходу під час інклюзивного навчання учнів з аутизмом	227
Харченко Т.	Вплив мультимедійних технологій у логопедичній роботі з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення	231
Хоменко Н.	Особливості психофізичного розвитку дітей з моторною алалією	234
Хохліна О. Горбенко С.	Психологічна підтримка дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у становленні вольових якостей особистості	237
	Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку інклюзивної форми навчання	241
	Stem-освіта у навчанні дітей з особливими освітніми потребами	244

Храмова Ю.	Вирішення комунікативних труднощів дітей з особливими освітніми потребами для подолання бар'єрів у навчанні та участі	247
Храновська Л.	Робота класного керівника з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи	250
Чеботарьова О.	Дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення	253
Чередніченко Н.	Типологія дизорфографічних помилок в учнів початкових класів із порушеннями писемного мовлення	256
Чорноконь С.	Застосування сучасних інноваційних технологій в логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення	260
Швалюк Т. Шиндилюк О.	Особливості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення	263
Шевченко В.	Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: сучасність та перспективи	268
Карчевська І., Терета О.	Сучасні підходи до використання іграшок-балансирів у корекційній роботі з дошкільниками з ООП	271



**І. АБАКУМОВА**

вчитель трудового навчання,  
спеціальна школа № 26  
(м. Київ, Україна)

## **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Професійно-трудове навчання у спеціальній школі має на меті забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт для соціально-побутової, соціально-трудової адаптації, та як результат – подальшої успішної соціалізації особистості.

Актуальним питанням сьогодення є розроблення навчально-методичного забезпечення змісту професійного-трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами. На запит практики навчання учнів з інтелектуальними порушеннями було розроблено модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» (2023), яку схвалено МОН до використання у закладах освіти [1].

Модельну навчальну програму розроблено відповідно до Закону «Про загальну середню освіту», Концепції Нової української школи (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.) на основі Державного стандарту базової середньої освіти [2, 3].

Зміст модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» розроблено з урахуванням пізнавальних, психофізичних можливостей здобувачів освіти 5-6 класів та послідовним досягненням очікуваних результатів навчання технологіям.

Досягнення ефективних результатів професійно-трудового навчання відбувається у процесі розв'язання освітніх (засвоєння професійних знань та набуття практичних умінь) та корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на забезпечення пізнавального, мовленнєвого, сенсомоторного та особистісного розвитку. До освітніх завдань відносяться опанування учнями техніко-технологічних знань та трудових операцій, що передбачені змістом модельної навчальної програми.

Предметом корекції в процесі навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку має бути пізнавальна сфера (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, мовлення), емоційно-вольова сфера і, щонайперше, вищі форми психічних процесів, важливі для прийняття й опрацювання інформації, пов'язаної із засвоєнням знань та вмінь, виконанням практичної діяльності. Корекційно-розвивальна робота на уроках здійснюється на основі опанування учнями техніко-технологічних знань та практичних умінь.

Основоположна роль у професійно-трудоному навчанні відводиться формуванню професійно-трудової компетентності учнів. Професійно-трудова компетентність розглядається як здатність особистості до праці та включає

ціннісне ставлення учня до власної та чужої праці, психологічні складові (риса характеру – працелюбність, відповідальність, акуратність, охайність, ощадливість тощо), уміння, навички трудової діяльності (побутової тощо), уявлення та інтереси, пов'язані з майбутньою професією.

Метою програми є забезпечення ефективних шляхів соціальної адаптації учнів через професійно-трудове навчання, включення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в соціальне середовище, залучення їх до суспільного життя на рівні їхніх психофізичних можливостей. Зміст програми передбачає створення своєрідної моделі реальної професійно-трудової діяльності, яка є основною складовою соціальної адаптації.

Завданнями програми є: формування навичок професійно-трудової діяльності; навчання учнів загальнотрудовим прийомам та формування у них відповідних спеціальних професійно-трудова вмінь; підвищення рівня соціальної компетентності, що забезпечуватиме процес включення учнів в життя; розвиток інтелектуальних, психофізіологічних і фізичних якостей особистості; формування норм і правил соціальної поведінки, навичок взаємодії з дорослими та однолітками у процесі праці; формування вміння правильно будувати свої стосунки з оточуючими; виховання любові до праці, бажання та вміння працювати.

Реалізацію освітніх та корекційно-розвивальних завдань пропонується здійснювати в процесі навчання різних видів праці: технології сервірування столу; технології господарсько-побутових робіт, технології кулінарії: приготування їжі, засвоєння правил здорового харчування.

При складанні програми враховано принципи повторення навчального матеріалу та поступового введення нового. Концентричне розташування матеріалу в програмі передбачає ускладнення та розширення розділів з року в рік. Викладання предмету базується на знаннях, які учні отримують в процесі вивчення інших навчальних предметів.

Освітній процес в 5-6 класах відбувається за адаптаційним циклом, що передбачає розвиток загальнотрудових вмінь, таких як, орієнтування у завданні, планування роботи, виконання самоконтролю діяльності. На цьому етапі навчання учні отримують детальні інструкції, здійснюється практичне демонстрування прийомів роботи та послідовність її виконання. Навчальний матеріал розділів програми передбачає закріплення теоретичних відомостей значною кількістю практичних робіт. Досягнення результатів реалізується у визначеній вчителем послідовності відповідно до рівня можливостей учнівського колективу.

Основними формами навчання є індивідуальна та групова. Особливістю реалізації програмного змісту навчання є добір спеціальних форм та методів роботи з використанням методики ТАН-Содерберг.

Методикою професійно-трудова навчання передбачено формування життєвонеобхідних компетентностей, а саме: професійно-трудова, ціннісно-мотиваційної, мовленнєвої, що полягає у виробленні в учнів професійно-трудова вмінь, адекватно і доречно користуватися мовою в конкретних

ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання, тощо); комунікативної компетентності, яка передбачає здатність користуватися мовою як засобом мовленнєвої взаємодії в групі людей в конкретних соціально-побутових ситуаціях, знаходити своє місце серед учасників спілкування, розуміти їх і бути зрозумілим, узгоджувати власні бажання з намірами інших, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціювати спільну взаємодію.

Головний інструмент методики – предметно-практичне навчання. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку краще запам'ятовують з наочною опорою, з поетапним засвоєнням алгоритму дій.

Засвоєння навчальної термінології швидше відбувається тоді, коли учні під час вивчення теми бачать слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово маніпулюють з ними різними способами, співвідносять їх з реальними предметами чи засобами праці. Крім того, паралельно здійснюється поступове введення нових термінів в активний словник. Ознайомлення з термінами відбувається на підготовчому етапі за допомогою ТАН-вправ, з метою подальшого використання їх у процесі виконання алгоритмів професійно-трудова дій.

Важливими принципами застосування методики ТАН-Содерберг є практико-орієнтоване навчання, систематичність та послідовність у засвоєнні технологічних знань; зв'язок знань з життям учнів; візуалізація технологічних процесів; доступність, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей учнів.

Змістом програми передбачено:

- засвоєння та застосування учнями отриманих професійно-трудова знань, умінь та навичок в процесі роботи;
- забезпечення максимально можливої самостійності учнів у професійно-трудова діяльності та побуті;
- формування позитивного ставлення до професійно-трудова навчання, готовності до господарсько-побутова праці;
- виховання працелюбності, старанності у процесі виконання трудова завдань.

Отже, зміст професійно-трудова навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку за означеною навчальною модельною програмою з використанням методики ТАН- Содерберг є важливою складовою для отримання основ професії, що реалізується на основі використання сучасних технологій навчання, дидактичних методів та спеціальних прийомів. Професійно-трудова навчання за сучасним навчально-методичним забезпеченням в спеціальній школі допомагає учням з особливими освітніми потребами розвивати не лише професійні навички, але й підготувати їх до самостійного життя та вступу на ринок праці.

### **Список використаних джерел**

1. Модельна навчальна програма «Технології трудова навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку

(авт. Боровик Г. М., Піддубна П. М., Абакумова І. В., Павлюченко О.М.) (2023)  
[https://drive.google.com/file/d/16Nlq6P7dLhcXyvtg3z\\_kMF17qzDgM2D\\_/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/16Nlq6P7dLhcXyvtg3z_kMF17qzDgM2D_/view?usp=drivesdk)

2. Концепція Нової української школи (2016)  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

3. Державний стандарт базової середньої освіти (2020)  
<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

**Н. АЛЕЙНИКОВА**

вчитель-дефектолог КЗДО КТ№38 КМР  
(м. Київ, Україна)

**Л. ОНИШКО**

вчитель-логопед КЗДО КТ №38 КМР  
(м. Київ, Україна)

### **РОЗВИВАЛЬНІ ІГРИ З МОТОРНОГО ПЛАНУВАННЯ ПО НАДОЛУЖЕННЮ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Запропоновані ігри та вправи направлені на подолання навчальних втрат у дітей старшого дошкільного віку логопедичних та дефектологічних груп. Для проведення даних ігор педагогам, спеціалістам або батькам необхідно придбати стаканчики, мати 10-15 дрібних предметів (кульки, камінці, шишки, мушлі). Використання поданих завдань допоможе педагогічним працівникам дошкільних навчальних закладів і батькам організувати цікаві заняття по моторному плануванню, під час яких діти матимуть нагоду навчатися та розвиватися, а дорослі зможуть розробити стратегію надолуження освітніх втрат для кожного дошкільника. Моторне планування-це найбільш складна форма функціонування нервової системи дитини, яка передбачає здатність: зрозуміти, спланувати і реалізувати незнайому рухову діяльність і послідовність переключень. Основною метою добірки ігор є: розвиток довільної уваги, вміння розподіляти та переключати увагу, розвиток пізнавальних процесів, формування вміння мислити самостійно.

#### ***Перегорни та поклади***

Мета: вчити дітей працювати обома руками, виконувати послідовність трьох дій.

Інструментарій: стаканчики та кульки 5-10. Гру можна виконувати вдвох, для відчуття змагання, яке мотивує дитину до швидкого виконання.

Хід гри. На столі ставлять стаканчики, в які зверху кладуть кульки. Дитині потрібно однією рукою взяти кульку, перегорнути іншою рукою стаканчик дном вгору і покласти на дно кульку. Ускладнюючи гру, можна додати один рух на

вибір: плеснути в долоні, стукнути кулачком по столу, підстрибнути.

### ***Кольорові рядочки***

Мета: вчити дітей працювати обома руками, виконувати послідовність двох дій, які поєднанні за кольором.

Інструментарій: стаканчики 16 штук, 4 рядочки по 4 стаканчики, кульки сині, жовті, червоні, зелені по 4.

Хід гри. На столі ставлять стаканчики, роблячи умовне поле 4\*4, кладуть хаотично в них кульки чотирьох кольорів. Дитині дають словесну інструкцію: треба обрати дві кульки, взяти їх обома руками та поміняти їх місцями. Дії виконувати до тих пір поки в кожному рядочку стаканчиків кульки стануть одного кольору. Ускладнити гру можна перехрещенням рук при зміні місцями кульок.

### ***Вверх, вниз, вліво, вправо***

Мета: вчити дітей працювати за зразком, поєднуючи колір та умовне направлення, послідовно повторювати зразок.

Інструментарій: стаканчики 12 штук, кульки сині, жовті, червоні, зелені по 3.

Хід гри. На столі ставлять стаканчики в довгий рядочок. Біля дитини лежать кульки чотирьох кольорів та надруковані стрілочки. Перед дитиною лежить зразок з чотирьох різнокольорових кружечків, знизу яких намальовано стрілку. Необхідно за зразком однією рукою обрати кульку, а іншою-стрілочку, покласти кулю в стаканчик, а стрілку біля стаканчика. Після четвертої кульки послідовність повторити за зразком.

### ***Стрибай та стакани переставляй***

Мета: вчити дітей поєднувати стрибки з переставлянням стаканчиків обома руками.

Інструментарій: обручі 4 штуки, стаканчики 8 штук.

Хід гри. Обручі викласти один за одним, стаканчики покласти послідовно: в обруч, за обручем. Дитина стрибає з обруча в обруч, змінює місце стаканчиків: якщо вони стоять в обручі-ставить їх за обручем, і навпаки. Гру можна ускладнити перегортанням стаканчиків вгору дном.

Другий варіант гри. Дитина стрибає з обруча в обруч, біля якого їй потрібно розкласти кульки в 4 стаканчика за зразком.

### ***Побудуй вежу***

Мета: вчити дітей запам'ятати та поєднувати три дії, розуміючи поняття права-ліва рука.

Інструментарій: стаканчики 10 штук, тверді картки 10 штук, дрібні предмети (мушлі, шишки, камінці).

Хід гри. Перед дитиною стоять складені один в один стаканчики, дном вгору, стопочка карток, тарілочка з камінцями. Дитина отримує словесну інструкцію з послідовністю дій: правою рукою взяти стаканчик, поставити перед собою, лівою рукою кинути в нього камінець, правою рукою взяти картку і закрити нею стаканчик. Інструкція повторюється поки дитина не запам'ятає.

### ***Слухай, рахуй та шукай***

Мета: вчити дітей слухати не мовленнєвий звук, вмiти рахувати кiлькiсть та спiввiдносити кiлькiсть звукiв з потрiбною цифрою.

Інструментарій: молоточок, стаканчик, поле з цифрами 1-10.

Хiд гри. Перед дитиною кладуть поле з цифрами (додаток 1). Молоточком дорослий вiдстукує кiлькiсть: 1,2,3,4,5 i т.д. Дитинi треба послухати, визначити кiлькiсть стукiв молоточка, знайти потрiбну цифру та закрити її своїм стаканчиком.

### **Математична пiрамiда**

Мета: вчити дітей конструювати за зразком та вмiти рахувати в межах десяти.

Інструментарій: Зразки математичних пiрамiд (Додаток 2), стаканчики з крапками та цифрами 1-10 (Додаток 3).

Хiд гри. Дитинi пропонується будувати пiрамiду за зразком, обираючи потрiбний стаканчик, будуючи пiрамiду знизу. В ходi гри дитина постiйно рахує в межах десяти та знаходить потрiбну цифру.

### **Кольорова пiрамiда**

Мета: вчити дітей поєднувати стрибки з конструюванням за зразком. Інструментарій: викладені пазли-класики, або намальовані на асфальті. Зразок кольорової пiрамiди, кольорові стаканчики.

Хiд гри. Дитинi пропонується побудувати пiрамiду за зразком, обираючи потрiбний колiр стаканчика, будуючи пiрамiду знизу по одному поверху. Послiдовнiсть повторюється до тих пiр поки дитина не побудує пiрамiду. Ускладнити гру можна стрибками по класикам: в групi – пазли-класики, а на вулицi-намальованi на асфальтi. Інший варіант гри: однокольорові стаканчики, але конструкції інші (Додаток 4). Або прозорі стаканчики, на яких є намальовані кольорові кружечки.

### **Ляжу, сяду, покладу**

Мета: вчити дітей поєднувати рухи (лягти, взяти, сiсти, покласти) з викладанням кульок за зразком.

Інструментарій: обруч, стаканчики 6 штук, килимок (мат), 6 кульок, зразок.

Хiд гри. Дитина лежить на килимку, бiля її голови знаходиться обруч з рiзнокольоровими кульками, з iншого боку стоїть 6 стаканчикiв та зразок-послiдовнiсть кольорiв. Дитинi треба взяти кульку в положеннi лежачi на килимку, сiсти, знайти мiсце кульки у зразку за кольором, покласти кульку в потрiбний стаканчик.

### **Список використаних джерел**

1. Зiмакова Л. В., Тупиця О. Ю., Жданюк Л. О. Дистанцiйне навчання дiтей дошкiльного вiку на засадах партнерської педагогiки пiд час воєнного стану. *Педагогiчнi науки* : наук. журн. / Полтав. нац. пед. ун-т iменi В. Г. Короленка. 2022. Вип. 79. С. 92-100.

2. Дистанцiйна освiта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/distancijna-osvita>

3. Базовий компонент дошкiльної освiти. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Baz](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Baz)

4. Назаренко Ю. «Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації.» <https://cedos.org.ua/researches/osvitni-vtraty-pidhody-do-vymiryuvannya-ta-kompensacziyi/>

**Г. АФУЗОВА**

доцент кафедри спеціальної психології та медицини,  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

**В. КРОТЕНКО**

доцент кафедри спеціальної психології та медицини,  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

## **РОЛЬ БАТЬКІВ У ПІДТРИМЦІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ**

Останнє десятиріччя ознаменувалося низкою кризових подій (зростання соціально-політичної та економічної нестабільності, загострення воєнної агресії, пандемія COVID-19 тощо) для світу в цілому та України зокрема, що стали викликом і для психоемоційного благополуччя особистості. Особливою групою ризику погіршення психоемоційного благополуччя є діти, і в першу чергу – діти з особливими освітніми потребами. Через ряд специфічних особливостей, притаманних більшості таких дітей (наприклад, «сповільнення швидкості прийому та опрацювання інформації; загальне зниження психічної активності та, як наслідок, звуження запасу знань і уявлень про навколишній світ і про себе; порушення мовленнєвої діяльності, труднощі спілкування; недостатність словесного опосередкування діяльності, неузгодженість образної та вербальної сфер психіки» [1], висока вірогідність дисгармонії розвитку особистості (невпевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, невіра у свої можливості, неадекватна самооцінка, невміння керувати власною поведінкою) тощо), робить їх набагато вразливішими та безпорадними у складних життєвих ситуаціях. Тому батькам дітей з особливими освітніми потребами у подібних ситуаціях доводиться докладати максимум зусиль, щоб підтримати дитину та попередити погіршення її психофізичного та психоемоційного функціонування. Наприклад, згідно з результатами дослідження Renj BG S. Vorro та Emma C. Seballo, основними викликами для батьків під час пандемії COVID-19 були:

– збільшення обов'язків з догляду за дитиною – вони мали витратити більше часу та зусиль на задоволення звичних і додатково виниклих потреб своїх дітей, а також на піклування про їхню безпеку в умовах різних ризиків, пов'язаних з пандемією;

– труднощі з обмеженим або відсутнім доступом до якісних освітніх та корекційно-розвиткових послуг – через ризик, спричинений пандемією, корекційно-розвиткові заняття та навчання були переведені у дистанційний формат, що не завжди є доступним для родини (з технічних причин) або дитини (залежно від особливостей її психофізичного розвитку);

– соціальна ізоляція – обмеження звичної соціальної активності дитини поза домівкою, що знижує шанси взаємодіяти з іншими людьми та інтегрувати значущі соціальні компетенції у власний життєвий досвід. Разом з тим, батьки висловлювали занепокоєння щодо зміщення фокусу уваги їхніх дітей від взаємодії з людьми до діяльності, орієнтованої на гаджети.;

– фінансовий стрес – одним з економічних викликів для батьків стала потреба шукати додаткові фінансові можливості для забезпечення дитини ресурсами, необхідними для дистанційного навчання, та іншими допоміжними освітніми матеріалами для розвитку дитини в домашніх умовах;

– потреба у посиленні підтримки дитини – це передбачає застосування в домашніх умовах знань, отриманих від фахівців, які працюють з дитиною, та допомогу дитині у задоволенні її інтересів (гра, фізична активність, хобі тощо);

– організація рутини – розробка і підтримка розпорядку дня на користь дитині з чергуванням періодів пізнавальної активності, вільного часу та відпочинку. Це також сприяло розвитку у батьків терпіння і розуміння – оскільки більшість дітей мають вроджений брак самоконтролю, деякі батьки навчилися використовувати терпіння у спілкуванні з дітьми, наприклад, встановлюючи правила і дотримуючись їхнього розпорядку дня;

– усвідомлення необхідності апелювати до реального оптимізму і безумовного прийняття дитини – подовження часу перебування з дитиною часто сприяло кращому розумінню своєї дитини і стимулювало до пошуку взаємодії, корисної для неї;

– потреба бути гнучкими та обізнаними – налагодження конструктивної взаємодії з дитиною у домашніх умовах стало можливим не лише за рахунок вирішення щоденних емоційних і поведінкових проблем своїх дітей, а й внаслідок здобуття нових знань про відповідні та ефективні способи вирішення цих проблем [2].

Загострення воєнної агресії з боку російської федерації змусило багатьох батьків дітей з особливими освітніми потребами до вимушеного переміщення родини, зокрема за межі України. Ми можемо стверджувати, що виклики, які переживали ці батьки в період пандемії, так само стали актуальними для них у статусі біженців, хоча і були спровоковані зовсім іншими причинами. Так, багато дітей з особливими потребами лишилися без звичних для них освітніх і корекційно-розвиткових послуг, водночас помітно втративши у своїх досягненнях внаслідок психоемоційного стресу від травмивних подій, пов'язаних з воєнним конфліктом і вимушеною міграцією. У 2023 році нами було проведено опитування серед українських жінок-біженок, які виховують дитину з особливими потребами, які серед індивідуальних проблем, пов'язаних з вимушеною міграцією, зазначали труднощі з влаштуванням дитини у заклад



освіти; труднощі комунікації дитини з фахівцями та однолітками через іншу мову, що загострювало соціальну дезадаптацію; труднощі з отриманням фахової медико-психолого-педагогічної допомоги; труднощі у задоволенні матеріальних і особистих потреб тощо. Все це не сприяє психоемоційному благополуччю дитини з особливими освітніми потребами і посилює роль значущих дорослих (батьків) у збереженні та відновленні внутрішнього балансу.

Що ж в контексті батьківської участі виступає важливими чинниками збереження психоемоційного благополуччя дитини з особливими освітніми потребами у складних життєвих обставинах? По перше, це вміння надавати емоційну підтримку своїй дитині, розуміння її індивідуальних і вікових особливостей та потреб. Наступним аспектом, вартим уваги, є створення позитивного, безпечного та сприятливого мікросоціального середовища, що допоможе дитині відчувати себе комфортно як фізично, так і на психоемоційному рівні. Не менш важливим є активне спілкування з дитиною, щира зацікавленість батьків її життям, підтримка її у вирішенні нагальних проблем та розвиток навичок соціальної взаємодії. Для збереження психоемоційного благополуччя дитини з особливими освітніми потребами батьки також мають подбати про розвиток у неї (відповідно до індивідуальних і вікових можливостей) компетенцій щодо дій у складних ситуаціях – створюючи і програючи відповідні плани дій за різних несприятливих обставин, розвиваючи навички управління стресом та адаптації до змін (антистресове дихання, аутогенне тренування, медитація, заняття йогою, релаксація, комплекс кінезіологічних вправ тощо – усе, що сприяє усуненню стресових станів, зниженню емоційної напруги та мобілізації внутрішніх ресурсів особистості). Цьому також сприяє щирість і відкритість у комунікації з дитиною, врахування її вікових та індивідуальних особливостей під час пояснення і відповідей на її питання, керуючись принципами позитивного мислення.

Важливо, щоб батьки знали про наявні ресурси, такі як психологічна підтримка, освітні програми та інші послуги, які можуть допомогти їхній дитині у складних життєвих ситуаціях. Не менш значущим є піклування батьків про своє власне психоемоційне здоров'я, приділення часу для відпочинку та самозахисту – вони мають стати прикладом для дитини з особливими освітніми потребами, носіями конструктивних копінг-стратегій з подолання кризової ситуації.

Ці підходи можуть бути корисними у забезпеченні психоемоційного благополуччя дитини з особливими освітніми потребами у складних життєвих обставинах.

### **Список використаних джерел**

1. Афузова Г. Доступність інформації для осіб з інвалідністю як ознака рівноправного суспільства. URL: [https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36911/Afuzova\\_7-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36911/Afuzova_7-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
2. Borro R. BG S., Ceballo E. C. Challenges of Parents of Children with Special Needs in the New Normal. *Psych Educ.* 2023. Vol. 12. Pp. 1-16. doi:10.5281/zenodo.8240716.

**О. БЄЛОВА**

доктор педагогічних наук, доцент  
кафедри логопедії та спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **ПРОФІЛІ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ**

Вивчення проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією є надзвичайно актуальним. На фоні відносного семіотичного збереження спостереженні відхилення в інтелектуальних та регуляційних складових, що не гарантує достатнього рівня сформованості мовленнєвої готовності [1]. Виявлені порушення призводять до дезорієнтації, дезадаптації, соціальної стигматизації, а також до стійких труднощів під час засвоєння навчальної програми в закладах загальної середньої освіти. Внаслідок цього виникає проблема інтеграції дітей із логопатологією в освітнє середовище [2].

Структура мовленнєвої готовності до навчання в освітньому просторі дітей старшого дошкільного віку з логопатологією включає розвинення психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів. Зокрема, базовий психологічний компонент передбачає вивчення когнітивної, мотиваційної та емоційної складових. Зміст *когнітивної* складової забезпечує: інтелектуальна функційність, спрямована на вивчення зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення; нейромоторна функційність, що вивчає кінестетичний і кінетичний кистьовий, оральний та артикуляційний праксиси. *Мотиваційна* складова забезпечує вивчення мотивації мовлення, мотиваційної спрямованості, мотивації до навчання. *Емоційна* складова спрямована на вивчення емоційної грамотності дошкільників під час розшифрування емоційних схем, ідентифікації ликової експресії, вербалізації емоцій. Семіотичний компонент забезпечує вивчення фонематичного, лексичного, граматичного та просодичного рівнів. Діяльнісний компонент спрямований на дослідження говоріння та аудіювання. Оцінюється мовленнєва діяльність під час діалогічного та монологічного мовлення в умовах гри та навчання.

Зумовлений підхід дає змогу розглянути мовленнєву готовність масштабно, а саме: як логопедичну проблему, так і логопсихологічну. Комплексне вивчення актуального стану сформованості мовленнєвої готовності забезпечують психологічні, логопедичні, нейропсихологічні модифіковані методики дослідження. Вибудований триблочний діагностичний алгоритм містить завдання констатувального експерименту, розроблені до них критерії та бальну шкалу оцінювання. За кількісно-бальним показником виділено три рівні (низький, середній, високий) сформованості структурних компонентів та

мовленнєвої готовності зокрема. Описано й обґрунтовано низку якісних показників за рівнями розвитку мовленнєвої готовності з урахуванням: допомоги педагога (самостійне виконання завдання, потреба в стимулювальній допомозі (навідні питання, підказки тощо), супровідна допомога, нереагування на допомогу); вольових зусиль дитини (наполегливість, нестриманість, уникнення труднощів), її зосередженості на завданнях (уважність, неухважність, часті відволікання, утома), пояснення вибору (обґрунтоване, частково обґрунтоване, не пояснюється), точності (безпомилкове виконання завдань, із деякими помилками, завдання виконане неправильно) та швидкості (нормальна, середня, повільна) виконання.

За результатами дослідження психологічного, семіотичного та діяльнісного компонентів високий рівень сформованості мовленнєвої готовності виявлено в 90,4 % старших дошкільників із нормотиповим розвитком і 43,1% – з логопатологією. Середній рівень мовленнєвої готовності до навчання в школі визначено в 9,6% дошкільників із нормотиповим розвитком та 41,5% – з логопатологією. Низький рівень виявлено лише в дітей із порушеннями мовлення –15,4%.

Статистичний аналіз загальних результатів дослідження мовленнєвої готовності до умов інтегрованого навчання показав, що більшість дітей старшого дошкільного віку з логопатологією ( $M \pm SD = 138, \pm 48,9$ ;  $SEM = 3,32$ , де  $M (\bar{x})$  – середнє значення бальної оцінки;  $SD (m_1; m_2)$  – стандартне відхилення;  $SEM$  – стандартна помилка середньої), як порівняти з нормотиповим психофізичним розвитком ( $M \pm SD = 191,4 \pm 29,9$ ;  $SEM = 2,68$ ), має недостатньо сформовані семіотичний, психологічний та діяльнісний компоненти. Експериментальні дані респондентів із порушеннями мовлення ( $t_{em}$ ) складають 10,88. Виявлена стандартна помилка різниці ( $SED$ ) дорівнює 4,82. Ураховуючи ступінь свободи ( $\gamma$ ) що дорівнює 605, табличне ( $t_{tab}$ ) значення в межах  $p = 0,05$  відповідає 1,96. Оскільки емпіричні результати перевищують табличні ( $t_{em} 10,88 > t_{tab} 1,96$ ), то гіпотеза  $H_1$  на рівні значущості 5% ( $p = 0,05$ ) є статистично вагомою і дає підстави стверджувати, що між дітьми старшого дошкільного віку з логопатологією та нормотиповим психофізичним розвитком існують суттєві відмінності. Тому звісно, дошкільники з порушеннями мовлення, котрі мають низькі результати дослідження, не готові інтегруватись до умов закладів загальної середньої освіти і потребують корекційно-навчально-розвивального впливу.

Результати дослідження свідчать, що в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією мовленнєва готовність до сучасних вимог закладів загальної середньої освіти не сформована. Дошкільники з логопатологією становлять не однорідну групу. У певної частини дітей при незначних порушеннях семіотичного компонента (фонетичного рівня) діяльнісний та психологічний компоненти (особливо когнітивна складова) – збережені. Їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам. Велика частина досліджуваних має незначні відхилення від типового розвитку, їхня недостатня зосередженість на

завданнях призводить до помилок. Остання група дошкільників, окрім специфічного порушення семіотичного компонента, має проблеми соціального (не взаємодіє з колективом однолітків і дорослими) та особистісного (мотиваційно-емоційні розлади) характеру. У цих дітей порушений механізм нейромоторних та інтелектуальних функцій, що підтверджує неготовність до навчання в закладах загальної середньої освіти.

Варто зауважити, що мовленнєва готовність сформована не у всіх категорій дітей. Зокрема, високий рівень спостережено найбільше в дошкільників із нормотиповим розвитком (90,4%). Належність у них середнього рівня (9,6%) розкриває знижену мотивацію до навчання, пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Ґрунтуючись на узагальнені показники експериментального дослідження та окреслених рівнів актуального розвитку базових компонентів визначено профілі мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти, а саме: мовленнєво-прогресивний, мовленнєво-дезорганізаційний та мовленнєво-пасивний.

**Мовленнєво-прогресивний профіль** – характеризується мовленнєвою активністю та психологічною зрілістю, вказує на високий рівень базових компонентів мовленнєвої готовності. *Цей профіль* складають діти, у котрих зазначені поодинокі порушення семіотичного компонента (фонетичного рівня) і нейромоторної функційності (зокрема, артикуляційного праксису) за умови збереження складових діяльнісного та психологічного компонентів. Їхній розвиток відповідає нормотиповим показникам.

**Мовленнєво-дезорганізаційний профіль** – характерною ознакою є неуважність до вербальної інформації та недостатня необізнаність (психологічна, мовленнєво-мовна, рухова) дітей старшого дошкільного віку. На що вказує середній рівень розвитку компонентів мовленнєвої готовності. Варто зауважити, що *мовленнєво-дезорганізаційний профіль* досліджуваних охоплює великий відсоток респондентів, у котрих незначні відхилення від нормотипового розвитку, також спостережена зайва емоційність, неконтрольована активність, що спричиняє неуважність. Діти потребують стимулювальної та психологічної (мотиваційно-емоційної) підтримки з боку однолітків і дорослих. Виявлений стан психологічного, семіотичного, діяльнісного компонентів є недостатнім для ефективного адаптування цих дітей до умов початкової освіти.

**Мовленнєво-пасивний профіль** – визначається низьким рівнем розвитку компонентів мовлення. Старші дошкільники мають труднощі в навчанні, спілкуванні та взаємодії з близьким оточенням. Розвиток **психологічного компонента** уповільнений і не спроможний забезпечити мовленнєву готовність дітей з логопатологією до інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти. Дошкільники з *мовленнєво-пасивним профілем*, окрім специфічних порушень семіотичного компонента, мають проблеми соціального (не взаємодіє з колективом однолітків і дорослими) та особистісного (мотиваційно-емоційні розлади) характеру. У дітей порушений механізм нейромоторних (кистьового,

орального й артикуляційного праксисів) та інтелектуальних (зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербально-просторового уявлення, вербально-логічного мислення, вербальної уваги) функцій, що підтверджує неготовність адаптуватись до умов навчання в закладах загальної середньої освіти. Ці дошкільники найбільше потребують неперервного систематичного логопсихологічного супроводу.

#### **Список використаних джерел**

1. Белова О.Б. Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Освітологічний дискурс*, 2023. 1(40). С. 93-112.

2. Bielova O, Konopliasta S. Description of kinesthetic and kinetic motor praxis in older preschool children with logopathology. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 2023. 27(5): 386–395.

**О. БІЛИК**

вчитель-логопед Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

### **ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИЙ НЕДОРОЗВИТОК МОВЛЕННЯ**

Мова – не лише найважливіше знаряддя спілкування людей, а й могутній засіб набуття знань. Цілком зрозуміло, що без розвиненої мови діти не зможуть здобути міцних і ґрунтовних знань з основ наук, не зможуть гармонійно розвиватися. Від рівня мовного розвитку учнів залежить і успішність їх навчання в школі.

Одним із основних завдань логопедичної служби в школі є допомога учням, що мають недоліки мовлення і внаслідок цього не встигають у навчанні.

Робота над усуненням таких недоліків повинна проводитись не стихійно, а плавно, поступово і послідовно.

У повсякденному житті часто зустрічаються діти дошкільного та молодшого шкільного віку, які розмовляючи, пропускають, викривляють або замінюють потрібні звуки в словах іншими, чим і привертають до себе увагу. При цьому чується своєрідне вимовляння звуків, яке буває чітко вираженим або менш помітним. Така вимова не відповідає загальноприйнятим літературним нормам, уповільнює формування культури усного мовлення та збіднює і обмежує спілкування. У таких випадках можна говорити про несформованість звуковимови й наявність тих чи інших порушень вимовляння у дітей

Порушення звуковимови у дітей може бути як самостійним дефектом, так і одним із симптомів більш складного мовного розладу. Про дефекти звуковимови, як окреме порушення мовлення, прийнято говорити у випадках,

коли вони є одиничним відхиленням від норми в мовленні дитини. Але якщо дефекти виявляються у дитини на фоні недостатнього словникового запасу, в граматично побудованому або взагалі, не сформованому фразовому мовленні, тоді вони є тільки одним із симптомів більш складного мовного розладу.

Найрізноманітніші порушення мовного розвитку, які зустрічаються у деякої частини дітей, умовно розподіляють, залежно від глибини розладу, на такі групи:

- фонетичні порушення
- фонематичні порушення

При фонетичних порушеннях вади мовлення зводяться лише до неправильної вимови звуків (здебільшого свистячих, шиплячих, „ л, р). При нормальному слухові й нормальному мовленнєвому апараті ці вади порівняно легко виправляються дітьми з допомогою логопедів.

При фонематичних порушеннях вади звуковимови супроводжуються вадами слухового сприймання мовних звуків (фонем). Порушення фонематичного слуху поєднується з неправильною звуковимовою. Внаслідок таких порушень діти не завжди чітко диференціюють і правильно сприймають мовні звуки, часто нездатні сприйняти відтінки подібних звуків. Зокрема, у них виникають труднощі при розпізнаванні звуків, схожих за артикуляцією або звучанням.

У дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення не досить чіткі фонематичні сприймання, що призводить до труднощів звукового аналізу слів. Дітям важко визначити кількість складів або звуків у слові, їх послідовність, виділити той чи інший звук у слові, що викликає в них порушення письма, так звану дисграфію, пов'язану з вадами сприймання й неправильною вимовою певних звуків. У письмових роботах таких учнів з'являються специфічні помилки: заміна одних букв іншими, які відповідають звукам, схожим за артикуляцією або звучанням (свистячі й шиплячі, дзвінкі й глухі, тверді й м'які).

Поряд з порушеннями письма в таких дітей спостерігаються недоліки читання. Слід відзначити, що діти з фонетико-фонематичними порушеннями більшість звуків сприймають правильно і, що особливо важливо, переважно правильно сприймають складову структуру слів, завдяки чому вони не допускають на письмі перестановок або пропусків складів. Це є важливим фактором мовного розвитку дітей і служить їм опорою для оволодіння в достатній мірі (відповідно до віку) словниковим запасом і граматичною будовою мови. Такі учні, незважаючи на порушення звуковимови і специфічні помилки в письмових роботах, вільно володіють зв'язним мовленням - правильно і досить повно передають зміст прочитаного або баченого, дають вичерпні і логічно обґрунтовані відповіді на запитання, добре засвоюють навчальний матеріал з інших предметів. Вони не відстають від решти учнів й у написанні переказів і творів. Не викликають у них особливих труднощів завдання на добір споріднених слів, синонімів, антонімів, засвоєння й усвідомлення особливостей граматичних категорій.

Проте наявність у них на письмі специфічних помилок негативно впливає

на успішність їх навчання з мови.

Для навчання дітей потрібно шукати нові методи, форми, прийоми роботи. Особлива увага звертається на гру, що використовується з навчальною метою. Розвиток фонематичних процесів при корекції мовних вад слід починати з найперших етапів роботи.

Особливу увагу слід звертати на добір мовленнєвого матеріалу, спосіб подачі інструкції і виконання завдань в ігровій формі. Спочатку використовуються ігрові вправи, метою яких є навчити дітей розпізнавати джерело немовленнєвих звуків, їх напрямок, силу, висоту, відтворювати певні ритми звуконаслідування, активізувати слухову увагу, пам'ять, викликати інтерес до процесу навчання мовлення.

Ці вправи готують слух дитини до сприймання звука та його правильного артикуляційного вимовляння. Починати роботу потрібно з вправ, спрямованих на розвиток слухової уваги, вміння розпізнавати немовленнєві звуки за їх звукочастотними властивостями. Потім - використовуються вправи, які розвивають мовленнєвий слух.

Після цього можна використовувати вправи, спрямовані на розвиток процесів та функцій фонематичного сприймання, аналізу, синтезу, фонематичних уявлень.

Робота з розвитку фонематичного сприймання передбачає формування слухової уваги, пам'яті, спроможності виконувати дії за мовленнєвими інструкціями: уміння розрізняти слова-пароніми, наслідувати мовні звуки, виділяти склади із заданим звуком серед інших з опорою на слухове сприймання. Для цього існують ігрові вправи, що розвивають фонематичні уявлення. Їх мета - навчити виділяти спільний звук у запропонованих назвах малюнків, відгадках та ін.

Для розвитку фонематичного аналізу доцільно використовувати їх у такій послідовності:

- визначення першого, останнього звука у слові;
- визначення звука в середині слова;
- визначення послідовності та кількості звуків у слові.

Ці ігрові завдання виконують за планом:

1. Підкреслена вимова звука (інтонаційне посилення голосу - протяжне вимовляння).
2. Виділення спільних звуків із серії слів тексту.
3. Додавання пропущених звуків.
4. Впізнавання певних звуків у словах, названих логопедом у назвах предметних малюнків.
5. Порівняння слів, що відрізняються одним звуком (слова-пароніми).

Самостійне пригадування та називання слів із певним звуком. Запропоновані в ігрових вправах види робіт можна використовувати на індивідуальних та групових заняттях з дітьми. Такі завдання позитивно впливають на формування звуковимови, удосконалення загального мовленнєвого розвитку, активізують слухову увагу, пам'ять, слуховий контроль.

Логопедична робота з дітьми, що мають ФФНМ, має комплексний характер і включає розвиток моторики артикуляційного апарату ( вправи для губ, язика, щелеп; артикуляційна гімнастика; постановка звуків); розвиток фонематичного сприйняття (розрізнення звуків на слух, визначення місця звуку в слові, аналіз та синтез звуків), розвиток лексико-граматичної сторони мовлення (збагачення словникового запасу, формування граматичних навичок, розвиток зв'язного мовлення), автоматизація поставлених звуків (вимова звуків у складах, словах, реченнях), закріплення звуків у мовленні.

Щоб уникнути, не допустити серйозних недоробок у процесі розвитку мовлення дитини логопеду потрібно володіти найновішими методами роботи, досконало знати прийоми роботи над усуненням у дитини недоліків вимови й мовлення. Це дає подвійну користь: не тільки усуває недоліки вимови і мовлення в дитини, але й сприяє удосконаленню методики навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення. Київ. Актуальна освіта, 2007.
2. Сак Т. Технологія зворотного зв'язку в інклюзивному навчанні. Дефектологія. № 4. 2012.
3. Матоніна Р.Д. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. Харків. Видавнича група «Основа». 2012.
4. Ковалінська І.І. Модель інклюзивної освіти в умовах Тереховлянського навально-виховного комплексу. Інклюзивне навчання в Новій українській школі. Упоряд. Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2020.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ. Академвидав, 2004.
6. Нагорна О.Б. Особливості корекційно - виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Рівне. Хорус. 2016.

**Н. БОГДАНОВА**

вчитель-дефектолог Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ТА МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ**

Місія сучасної школи полягає в тому, щоб допомогти кожній дитині з ООП усвідомити сенс світу, орієнтуватися в життєвих ситуаціях, адаптуватися та інтегруватися в суспільстві.

В спеціальній школі основною метою корекційно – розвивального навчання в педагогічному аспекті є набуття основних компетентностей



особистості, необхідних для сучасного життя . Ключовою компетентністю є вміння вчитися, тому формування цієї компетентності починається в початковій школі. Її підґрунтям є компоненти учбової діяльності: мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі й нові знання, вміння, навички), процесуальний (способи виконання діяльності на різному рівні складності).

Успішне функціонування складових навчальної діяльності забезпечує корекційно – розвивальний зміст навчального матеріалу, цілеспрямований корекційний вплив на інтелектуальні дії учнів, зворотній зв'язок учень- вчитель – учень. Щоб керувати процесом формування і розвитком здібностей учнів, треба знати актуальні і потенціальні їх рівні. Творчо працюючий вчитель завжди прагне :

- пропонувати посильний рівень вимог відповідно до рівня навченості та наукованості;
- вчити учнів концентруватися та максимально вкладатися в обмежений час;
- створювати умови для свідомого і самостійного вибору учнями рівня засвоєння навчального матеріалу ;
- дати можливість навіть слабкому учневі отримати вищу оцінку, а сильним учням - проявити свої творчі здібності.

Важливим чинником, що забезпечує успішне пояснення , сприймання та оволодіння навчальним матеріалом є застосування різних допоміжних впливів( запитання, зразка, інструкції, алгоритму, тощо), які добираються з урахуванням змісту інформації , що подається на уроці, та зорієнтовані на типи порушення навчально – пізнавальної діяльності дітей, які навчаються в класі. На уроках навчальний матеріал реалізую у вигляді специфічних завдань, спрямованих на корекцію пізнавальних процесів, розумових дій, саморегуляцію, від яких безпосередньо залежить опанування предметними компетенціями. Ці завдання можуть бути загальними, а також мати диференційований характер, зорієнтований на структуру порушень освітньої діяльності учнів.

Проблема раціонально – чуттєвого особистісного збагачення школярів, а особливо, дітей з ООП, постійно залишається актуальною, оскільки завжди існує можливість удосконалення освітнього процесу.

Основним завданням викладання географії у спеціальній школі, а особливо, для нечуючих дітей, є ознайомлення їх з природними умовами, корисними копалинами, життям та господарською діяльністю населення України та зарубіжних країн.

Викладання географії озброює учнів практичними вміннями і навичками читання карт, проведення вимірювальних робіт на місцевості, спостереження за погодою, сприяє підготовці нечуючих учнів до наступної практичної діяльності.

При вивченні географії завдання вчителя - направити учнів не зачувати факти та терміни , а засвоювати , оцінювати , порівнювати події та явища, формувати інтегровані вміння та розвивати інтелектуальні здібності. Одним із

шляхів реалізації цих завдань є впровадження компетентнісного підходу до викладання географії , який забезпечує не тільки формування географічних знань

і вмінь, навичок самостійної пізнавальної діяльності, а й досвіду їхнього застосування.

Які ж сучасні методи навчання географії стоять перед учнями при засвоєнні знань: розв'язання життєвих проблем, уміння працювати з різною інформацією, уміння застосовувати набуті знання, практично діяти, уміння критично мислити.

Для кращого засвоєння навчального матеріалу вчителю необхідно плідно використовувати сучасні технології навчання :

- інформаційно – комунікаційні;
- інноваційні технології;
- технології проблемного навчання;
- особистісно – орієнтовані;
- проектні технології;
- традиційне навчання;
- технології програмованого навчання .

В навчанні осіб з порушенням слуху, оптимізація процесу їх особистісного становлення і подальша адаптація в суспільстві безпосередньо пов'язані з проблемою білінгвізму. Для учнів з порушенням слуху неодмінною умовою навчання є використання білінгвістичного методу, який полягає у визнанні права нечуючої людини на вибір свого стилю життя, способу спілкування , на реалізацію себе як самостійної особистості. Навчальний матеріал роз'яснений на жестовій мові сприяє хорошему засвоєнню і запам'ятовується. Крім того педагог вчить учнів розуміти слово з контексту(значення слова).

По мірі розвитку дітей збільшується об'єм інформації , яку вони можуть сприйняти й висловити на словесній мові. Учитель частіше використовує словесну мову на уроці, її співвідношення з жестовою мовою з часом змінюється. Усна мова являється засобом і предметом навчання при роботі по методу «білінгвістичний підхід». Діти відвідують індивідуальні заняття з РСС та ФВ. На уроках, коли йде робота над словесним матеріалом, учні промовляють його усно або усно-дактильно. Таким чином, використовуючи жестову і словесну мову, педагог отримує великі можливості в підвищенні освітнього рівня дітей, розвитку в них словесної мови і формуванні соціальної зрілості.

Використовуються спеціальні прийоми роботи, спрямовані на корекцію порушень і подальший розвиток цих процесів: складання характеристик досліджуваних об'єктів і місцевостей, умовні «подорожі» по карті, заповнення таблиць, схем, контурних карт . Адже , вивчення географії передбачає активне функціонування таких найважливіших психічних процесів, як мислення, пам'ять, мова, уява тощо. Особливу увагу слід звернути на розвиток просторових уявлень дітей, на формування навичок просторової орієнтації, збагачення словника учнів новими словами, термінами, виразами значною мірою допомагає їхньому мовленнєвому розвитку.

Необхідність запам'ятати значну кількість "географічної номенклатури" (головним чином назв конкретних об'єктів) передбачає активне функціонування процесів пам'яті. Важливо забезпечити правильні умови для розвитку логічної пам'яті на уроках географії, що досягається, зокрема, завданнями на встановлення різноманітних зв'язків між об'єктами, що

вивчаються. Також одним із завдань корекційної роботи при навчанні географії школярів є розвиток їхнього логічного мислення. Ефективність розв'язання саме цього завдання головним чином визначає власне успіх всього корекційного впливу. Абстрактне мислення учнів багато в чому розвивається завдяки поступовому переходу від конкретно-натуральної і образної наочності до символічної: мапи, плани, глобус та ін.

Географія сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів з порушенням слуху та мовлення : вмінню спостерігати і аналізувати побачене, робити правильні, логічно обґрунтовані висновки і узагальнення. На уроках географії учні опановують ряд цінних в загальноосвітньому відношенні умінь і навичок: вміння отримувати знання з різних джерел (навколишньої дійсності, дослідів, карт, книг, різних засобів наочності, ІКТ), навички користування деякими найпростішими приладами (компасом, термометром, флюгером) і лабораторним обладнанням, необхідним для постановки дослідів; вміння робити деякі макети, колекції; фіксувати і узагальнювати свої спостереження в усній і письмовій формі.

В процесі проведення практичних робіт на місцевості учні вчать визначати сторони горизонту, відстежують ландшафт, роблять записи у щоденнику спостережень природи, досліджують та аналізують об'єкти природи. А за допомогою інтерактивних технологій мають можливість спостерігати за кліматом, рослинним , тваринним світом, корисними копалинами в різних куточках земної поверхні.

Практичні завдання, передусім, скеровані на формування умінь і навичок розробляти й аналізувати моделі географічних об'єктів і процесів, вести обрахунки їхніх кількісних показників.

Таким чином, свою діяльність спрямовую на удосконалення процесу навчання і виховання дітей, впроваджую в роботу нові елементи педагогічних технологій та інновацій.

## **І. БРУШНЕВСЬКА**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки,  
(м. Луцьк, Україна)

## **УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ**

В українському законодавстві основними правовими документами є – Конституція України, Сімейний кодекс України, Цивільний кодекс України. Відповідно до Конституції України, материнство і батьківство охороняються державою. На сьогоднішній день для забезпечення розвитку України як соціально-орієнтованої держави необхідно переглянути пріоритети державної політики у сфері охорони сім'ї та дитинства. Це передбачає, зокрема, запровадження кращих міжнародних практик, спрямованих на підтримку сімей

з дітьми з порушеннями розвитку або з ризиком виникнення таких порушень, створення умов для успішного розвитку дітей як у звичному, так і в новому середовищі.

Одним з найбільш успішних у світі методів у цій сфері є розвиток систем раннього втручання. Уряди багатьох країн дедалі більше усвідомлюють той факт, що інвестиції в програми раннього розвитку дітей мають високу рентабельність. Однак, на жаль, у країнах з низьким і середнім рівнем доходу увага, як правило, приділяється лише окремим аспектам, пов'язаним з виживанням і розвитком дітей раннього віку.

Міжнародні дослідження показують прямий зв'язок між державними програмами, спрямованими на розвиток дітей раннього віку, і такими проблемами, як бідність, неписьменність, соціальна напруженість, домашнє насильство та хронічні захворювання. Якщо вчасно не надати необхідну підтримку, майбутні покоління дітей можуть бути втрачені для суспільства, не мати можливості відвідувати школу, здобувати освіту, працевлаштуватися або бути ізольованими від решти суспільства.

Усвідомлюючи наслідки такої перспективи, розвинені країни намагаються впроваджувати ефективну політику раннього дитинства, яка дозволяє раціонально використовувати бюджетні кошти та залучати додаткові інвестиції для покращення послуг для дітей та сімей. Такі національні політики включають схеми раннього втручання.

Програми раннього втручання вперше були розроблені в США та Західній Європі для дітей перших трьох років життя. Їх мета - якомога раніше виявити проблеми та порушення в розвитку дитини та надати відповідну допомогу дитині та її родині. Система раннього втручання спрямована на всіх дітей та їхні сім'ї, які мають ризик затримки розвитку або інвалідності.

Впровадження системи раннього втручання на національному та місцевому рівнях вимагає розробки єдиної загальної концепції створення та розвитку системи раннього втручання. Ця концепція поєднує медичні, психологічні, соціальні та освітні елементи і спрямована на раннє виявлення та профілактику порушень розвитку у дітей, покращення їх розвитку, підвищення якості життя, а також супровід та підтримку сімей з дітьми віком до чотирьох років, які мають порушення розвитку або мають ризик їх виникнення.

Відсутність чітко визначених відповідних напрямів державної політики унеможлиблює забезпечення безперервності процесів такої підтримки сімей з дітьми: раннє виявлення порушень розвитку у дітей; надання послуг раннього втручання сім'ям; перехід дітей до інклюзивної системи освіти в дошкільних навчальних закладах.

Для впровадження в Україні послуг раннього втручання підґрунтям є Постанова Президії Національної академії медичних наук України від 22.11.2012 № 26/2 «Про створення в Україні системи раннього втручання для реабілітації дітей перших років життя». Водночас, в Україні не існує офіційної статистики щодо кількості дітей з порушеннями розвитку або їх ризику в Україні. За даними міжнародних досліджень, 13-18% таких дітей мають діагноз "затримка розвитку" або ризик такої затримки протягом першого року життя. Таким чином, понад 250

000 сімей в Україні з дітьми віком до чотирьох років можуть потребувати послуг раннього втручання.

Послуги раннього втручання мають надаватися відповідно до новітніх науково обґрунтованих практик і забезпечувати покращення здатності та спроможності батьків сприяти розвитку та повсякденній активності своїх дітей.

На сьогодні в Україні існує низка інституцій, які надають підтримку сім'ям з дітьми з порушеннями розвитку або з ризиком їх виникнення, серед яких різні відомчі підрозділи, державні органи, благодійні та релігійні організації. Водночас ці установи не становлять єдиної інтегрованої системи, яка б гарантувала належну координацію та взаємодію між секторами, спрямовану на задоволення потреб таких дітей та їхніх сімей, а більшість з них не мають належної матеріально-технічної бази та кваліфікованих кадрів.

В Україні інноваційну практику надання послуги раннього втручання запроваджено «Інститутом раннього втручання» під керівництвом Г. Кукурузи. В процесі пілотування раннє втручання визначається як «спеціально організована система психологічної, соціальної, медичної і педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей від народження до 4 років з порушеннями розвитку або ризиком їх виявлення, спрямованої на розвиток дитини і нормалізації життя її сім'ї» [1].

Ненадання послуг раннього втручання сім'ям з дітьми, які їх потребують, призводить до того, що батьки відмовляються від своїх дітей і влаштовують їх в інтернатні заклади або навчальні заклади; руйнуються сім'ї, які не відмовилися від своїх дітей; матері з такими дітьми залишаються наодинці зі своїми проблемами, не в змозі самотійно утримувати себе та своїх дітей, є негативні соціальні явища, такі як відсутність постійного надання соціальних виплат та допомоги.

Раннє втручання - це визнана у всьому світі послуга, яка максималізує потенціал дитини та дозволяє сім'ям найбільш ефективно використовувати свій потенціал для розвитку дитини, формування її готовності до навчання в освітніх закладах. Крім того, ця послуга відповідає потребам сімей у спеціалізованій психологічній підтримці та їхній потребі у повноцінній участі в житті суспільства.

Результати міжнародних досліджень та міжнародний досвід показують, що раннє втручання є найефективнішим способом надання підтримки дітям раннього віку та їхнім сім'ям, запобігання дитячій інвалідності та інституалізації, а також сприяння соціальній інтеграції сім'ї в суспільство. Послуги раннього втручання є економічно ефективними для суспільства. Міжнародні дослідження показують, що на кожен 1 долар, вкладений у послуги раннього втручання, держава може заощадити до 17 доларів у майбутньому.

Раннє втручання спрямоване на розвиток усіх базових навичок і тих, які діти набувають протягом перших трьох років життя. Сюди входять: моторні навички (наприклад, тягнутися до іграшок, перевертатися, повзати, ходити); когнітивні навички (наприклад, мислення, запам'ятовування, вирішення проблем і завдань); комунікативні навички (наприклад, слухання, розуміння, говоріння);

соціальні та емоційні навички (наприклад, гра, взаємодія з іншими, вираження почуттів); навички самообслуговування (наприклад, їсти, одягатися, прати одяг).

Завдяки системі раннього втручання (підтримці дітей та їхніх сімей) ці діти можуть отримати фундамент, необхідний для того, щоб бути незалежними в суспільстві та вести активне доросле життя. На сьогодні не існує єдиного визначення раннього втручання. У більшості країн під раннім втручанням розуміють систематичну діяльність, спрямовану на нормалізацію розвитку дитини та сімейного життя, з акцентом на запобігання дитячій смертності, сирітству, прогресуванню інвалідності та інституалізації, а також на допомогу дітям і батькам в адаптації до соціального життя.

Раннє втручання - програми втручання в ранньому дитинстві, спрямовані на підтримку дітей раннього віку, які мають ризик затримки розвитку або у яких виявлено затримку розвитку чи інвалідність. Програма включає широкий спектр послуг та підтримки, спрямованих на забезпечення та зміцнення особистісного розвитку та життєстійкості дитини, зміцнення потенціалу сім'ї та сприяння соціальній інтеграції сім'ї та дитини.

Раннє втручання передбачає: раннє виявлення затримок розвитку та порушень у дітей; інформаційна, емоційна підтримка та допомога сім'ям; систематична оцінка розвитку дитини; спільно з сім'єю розробити та впровадити програму підтримки розвитку для кожної дитини; розвиток спроможності батьків піклуватися про своїх дітей для їхнього оптимального розвитку; координація та взаємодія з іншими службами, що надають послуги дітям та сім'ям; організація груп підтримки для сімей.

Варто зазначити, що Кабінетом Міністрів України КМУ від 27 грудня 2017 р. №1008-р затверджено План заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків». Уряд затвердив план заходів з впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. Документ спрямований на створення системи класифікації для отримання порівнюваних даних про здоров'я окремої людини та населення в цілому, які необхідні для досягнення основних цілей у сфері охорони здоров'я, включаючи визначення загального стану здоров'я населення, вимірювання потреб та ефективності сфери охорони здоров'я, а також забезпечення функціонування сучасної системи раннього втручання, інклюзивної освіти, абілітації і реабілітації [2].

#### **Список використаних джерел**

1. Кукурудза Г.В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Х.: Планета - принт, 2013. 244 с.
2. Некраш Л. Н. Впровадження системи раннього втручання в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2021, 1(14), 134-139.

**М. БУЙНЯК**

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **СПІВПРАЦЯ БАТЬКІВ ТА ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ РАННЬОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

На часі в Україні набуває розвитку система раннього втручання, що передбачає надання комплексу медичних, психологічних, педагогічних та соціальних послуг родинам, які виховують дітей раннього віку з порушеннями у розвитку чи ризиком їх виникнення. Обов'язковою складовою раннього втручання є корекційно-розвиткова допомога, головною метою якої є послаблення та/або подолання наявних і профілактика виникнення супутніх порушень у розвитку.

Психолого-педагогічна допомога дітям раннього віку з різними категоріями порушень у розвитку була об'єктом вивчення науковців як в Україні, так і за її межами: Д. Брікера, М. Матвєєвої, С. Миронової, М. Пітерсі, Л. Прохоренко, В. Ремажевської, Т. Сіансіоло, Т. Скрипник, О. Ткач, О. Чеботарьової та ін. Усі дослідники наголошують на значущості ранньої корекційно-розвиткової допомоги та зазначають, що головними умовами її успішної реалізації є командна співпраця кваліфікованих фахівців, правильна послідовність роботи з дитиною та активне залучення батьків до роботи у команді [1; 3].

У нашій публікації ми акцентуємо на ролі батьків та вагомості їхньої участі у процесі надання корекційно-розвиткових послуг дітям немовлячого та раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку.

Необхідність активного залучення батьків та інших членів родини до корекційно-розвиткової допомоги відображена у завданнях раннього втручання, а саме наголошено, що послуги раннього втручання передбачають:

- підтримку та розвиток компетентності батьків з метою створення умов для підвищення рівня участі дітей у повсякденному житті та їх соціальної інклюзії;
- навчання і консультування сім'ї з питань розвитку і виховання дитини;
- надання батькам первинної допомоги в реалізації корекційно-розвиткових програм в умовах сім'ї;
- надання повного комплексу послуг сім'ї і дитині в рамках реалізації індивідуальної програми розвитку;
- психологічну підтримку батьків, допомогу їм у подоланні кризи, пов'язаної з народженням дитини з порушеннями розвитку;
- сприяння покращенню взаємодії дитини з членами родини, корекцію дитячо-батьківських стосунків [2; 4].

Значущість участі батьків виразно прослідковується й у принципах, на яких ґрунтується реалізація як послуг раннього втручання, так і власне корекційно-розвиткової допомоги, а саме:

1) *Залучення сім'ї*. У системі раннього втручання та ранньої корекційно-розвиткової допомоги зокрема, відповідальність або повністю покладається на батьків або частково поділяється з фахівцями. Дитина раннього віку є фізично залежною від батьків, пов'язана з ними емоційно та увесь час проводить в колі родини, тому як би ефективно не працювали фахівці, без залучення сім'ї усі заходи будуть неефективними.

2) *Загальний характер психолого-педагогічного супроводу*. Сутність цього принципу полягає у тому, що психолого-педагогічний супровід має стосуватися не лише дитини, а й її найближчого оточення. Результати досліджень доводять, що позитивні результати можна отримати за умови, якщо у системі раннього втручання працюють не лише з дитиною, а з усією родиною.

3) *Індивідуальний підхід*. При планування змісту, доборі прийомів ранньої корекційно-розвиткової роботи обов'язково враховується клінічний діагноз дитини, індивідуальні особливості її розвитку, обізнаність родини в питаннях психофізичного розвитку дитини та її готовність до співпраці з фахівцями.

4) *Соціальна інтеграція та інклюзія*. Діти раннього віку не здатні засвоїти будь-який досвід, а особливо суспільний, в ізоляції, тому важливим є соціальне середовище, включення їх у різні види діяльності. Діти з порушеннями психофізичного розвитку розвиваються та соціалізуються успішніше, якщо мають змогу спілкуватись і взаємодіяти з однолітками та сім'єю. Зауважимо, що реалізація цього принципу сприяє не лише нормальній соціальній адаптації дитини, а й подоланню соціальної ізоляції як дитини, так і її родини в цілому [1].

Як свідчить практика реалізації раннього втручання, одним із найскладніших моментів є залучення сім'ї до активної співпраці, переконання батьків у необхідності психолого-педагогічного супроводу дитини та родини загалом. Передусім батьків слід переконати в тому, що дитина, незалежно від категорії порушення, є особистістю, яка розвивається. І хоча розвиток такої дитини у психічному й особистісному планах здійснюється іноді повільніше та якісно інакше, він все ж підпорядковується загальним закономірностям розвитку психіки людини. При цьому вагому роль у вихованні особистості саме у ранньому віці відіграють батьки.

Оскільки послуги раннього втручання передбачають комплексну допомогу, дуже важливим є своєчасне направлення батьків до необхідних фахівців. На жаль, в Україні міждисциплінарна взаємодія розвинена недостатньо, тому батьки часто з великим запізненням дізнаються, що їхня дитина вже у ранньому віці могла б одержати не лише лікування, а й належну психолого-педагогічну допомогу.

Основними фахівцями, які надають ранню корекційно-розвиткову допомогу, є корекційний педагог та психолог. Для визначення правильної стратегії співпраці з батьками психолог має насамперед з'ясувати таке:

- як члени родини ставляться до порушення дитини;



- чи є порушення дитини джерелом хронічних негативних емоційних переживань, як батьки долають ці переживання;
- як батьки оцінюють перспективи розвитку дитини, яким бачать її майбутнє;
- як сприймають дитину інші члени родини (бабусі, дідусі, брати, сестри, інші родичі), як ставляться до неї у повсякденному житті;
- чи готові батьки психологічно і практично до виховання дитини з порушеннями розвитку;
- з якими труднощами стикаються батьки у вихованні дитини [3].

Керуючись отриманою інформацією, психолог сприятиме формуванню міжособистісних стосунків між батьками і дитиною та зможе надати необхідну консультативну чи психотерапевтичну допомогу.

Основним завданням корекційного педагога у роботі з родиною є формування ефективної взаємодії між батьками та дитиною, спрямованої на виховання й розвиток малюка. Для цього слід:

- залучати батьків до виконання рекомендацій корекційного педагога і психолога;
- допомогти їм створити у сім'ї необхідні умови для розвитку дитини відповідно до її порушення розвитку;
- сформуванню впевненість батьків у перспективах розвитку дитини;
- навчити їх конкретним прийомам корекційно-розвиткового впливу на дитину [1; 3; 4].

Отже, батьки відіграють вагомую роль у процесі ранньої корекційно-розвиткової допомоги, а їхня активна співпраця з фахівцями є запорукою її ефективності. Наголосимо, що головною умовою результативності роботи з родиною є її адресність та конкретність, адже батьки мають оволодіти прийомами взаємодії з дитиною, навчитися передавати їй життєвий досвід з урахуванням її індивідуальних особливостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 172 с.
2. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання: розпорядження Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#Text>
3. Психолого-педагогічні основи ранньої діагностики та корекції вад психофізичного розвитку. / Е.К. Коса, Л.А. Маруніч, М.П. Матвеева, В.М. Ремажєвська, А.Ю. Сороківський; за заг. ред. В.М. Ремажєвської. Львів: «Апріорі». 2011. 91 с.
4. Ранній розвиток дитини: посібник для батьків. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/13461/file/Early%20child%20development.pdf>

**О. ГАВРИЛОВ**

кандидат психологічних наук, професор  
кафедри логопедії і спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

Перевірка і оцінка знань у закладі спеціальної освіти – складова частина процесу навчання. Такий контроль безпосередньо пов'язаний з іншими його складниками – поясненням нового матеріалу, його закріпленням, формування усвідомленого ставлення до нього, застосуванням отриманих знань у практичній діяльності. Перевірка знань дозволяє виявити і якість оволодіння матеріалом, встановити прогалини у знаннях, вміннях і навичках і запропонувати напрямки їхнього усунення. Також необхідно відзначити і такий важливий компонент перевірки і виставлення відповідних оцінок, як аналіз роботи педагога: правильність вибору методів, його адекватність рівню можливостей дітей, оптимальність організації процесу пояснення матеріалу, використання доступних і зрозумілих для дітей методів роботи на заняттях. Систематичний контроль має також і виховне значення: він стимулює дітей до навчальної діяльності, привчає їх до акуратності, наполегливості, формує позитивні налаштування на свою працю тощо.

Не всі діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть себе об'єктивно оцінити. Особливо це стосується дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення. А оцінки, і при цьому гарні оцінки, хочуть отримувати всі. Тому перед педагогами, які працюють з такими дітьми, постає певна дилема – як правильно оцінити рівень їхніх знань і при цьому не спровокувати негативні реакції і відмову від роботи на заняттях? Як донести оцінки з виконання тих чи інших завдань до батьків таких дітей?

У освітньому процесі необхідно таким чином організувати оцінювання, щоб воно викликало позитивні реакції як самих дітей, так і їхніх батьків. Це можливо досягнути через урахування у процесі оцінювання дітей з помірним ступенем порушення інтелекту рівня їхніх досягнень у контексті формування тих чи інших компетентностей і використання зрозумілої батькам шкали оцінювання – 12 балів.

Оцінка має виставлятися дітям з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня зразу ж після виконання ними роботи. Відстрочена у часі, навіть на незначний проміжок, вже не справляє на них такого позитивного ефекту. Вона має закріплюватися чимось значимим, наприклад іграшкою, смайликом, яскравою карткою певного кольору тощо, що також можна запропонувати для підкріплення позитивного ефекту перед батьками. Проводячи оцінювання необхідно коротко пояснювати, за що отримана така оцінка, що було позитивним при виконанні завдання, над якими аспектами ще необхідно попрацювати. При цьому на проблемних аспектах діяльності акцентувати увагу не потрібно, у

окремих випадках можна легенько констатувати певні – незначні, проблеми, якими б суттєвими вони не були б. Негативне оцінювання роботи дітей не можна використовувати, оскільки у дітей цієї групи може спостерігати небажання навчатись, негативне до нього ставлення через проблеми органічного характеру.

Запропонуємо використання певних рівні оцінювання знань дітей з помірним ступенем порушення інтелекту.

**IV рівень** – відповідний або “Мій успіх” (оцінки 12, 11, 10 балів).

Здобувачі мають певною мірою сформовані уявлення про навчальний матеріал відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії, можуть відтворювати окремі елементи, ознаки об’єкта вивчення, його основні змістові компоненти із використанням наочності, при цьому не завжди точно. Матеріал в основному розуміють, але пояснити, виокремити у ньому суттєве та другорядне не можуть, або визначають його окремі суттєві складові при використанні допомоги і підказки з боку дорослого. Спільно з дорослим, за наслідуванням і словесною інструкцією епізодично виконують прості завдання предметно-практичного змісту на наступних, після пояснення, заняттях. Мають певною мірою позитивне налаштування на процес навчання. Потребують стимуляції, постійної допомоги, підтримки з боку дорослих щодо виконання предметно-практичних дій, завдань, організації робочого місця.

**III рівень** – достатній або “Майже вдалося” (оцінка 9, 8, 7 балів).

Здобувачі мають частково сформовані уявлення про навчальний матеріал відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії, можуть фрагментарно відтворювати окремі елементи і ознаки об’єкта, деякі основні змістові компоненти із використанням спрямованої наочності, при цьому допускаючи помилки, інколи суттєві. Матеріал частково розуміють, але при поясненні визначають лише його окремі суттєві складові, потребуючи допомоги і підказки з боку дорослого. Під керівництвом дорослого, за наслідуванням, з використанням вербальних опор, підтриманими словесними поясненнями епізодично виконують прості завдання предметно-практичного змісту на наступних, після пояснення, заняттях. Мають часткове позитивне налаштування на процес навчання. Потребують постійної стимуляції, постійної допомоги, підтримки з боку дорослих щодо виконання предметно-практичних дій, завдань, організації робочого місця.

**II рівень** – середній або “Було важко” (оцінка 6, 5, 4 бали).

Здобувачі мають на елементарному рівні частково сформовані уявлення про навчальний матеріал згідно індивідуальної освітньої траєкторії, можуть, у окремих випадках, з прив’язуванням до конкретних дій, відтворити одиничні елементи і ознаки об’єкта. Виконують окремі дії предметно-практичного змісту на рівні копіювання способу виконання, з використанням вербальних і наочних опор, підтриманими чіткими поясненнями. Виявляють епізодичне зацікавлення окремими навчальними процесами, мають байдуже ставлення до навчально-практичної діяльності. Потребують схвалення, постійної допомоги, супроводу, контролю та стимулювання.

**I рівень** – початковий або “Потребую допомоги” (оцінка 3, 2, 1 бал).

Здобувачі не мають навіть частково сформованих уявлень про навчальний матеріал відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії, не відтворюють його, можуть впізнавати його частини із використанням спрямованих наочних опор, допускаючи суттєві помилки. Матеріал не розуміють, потребують постійного супроводу дорослого. За участі дорослого можуть виконати прості завдання, поводять себе при цьому пасивно. Позитивне налаштування на процес навчання практично відсутнє. Потребують постійної стимуляції, допомоги, підтримки з боку дорослих на рівні виконання спільно тих чи інших дій.

Новим законом про освіту та державним стандартом початкової освіти разом із фокусом на 10 ключових компетентностях передбачено розвиток наскрізних вмінь. Вони є спільними для всіх компетентностей. Пропонуємо характеристику рівнів оволодіння ними дітьми з інтелектуальними порушеннями легкого і помірного ступеня.

<b>Характеристика навчальної діяльності</b>		
<b>Для здобувачів з нормотиповим розвитком закладів загальної середньої освіти</b>	<b>Для здобувачів з порушеннями інтелекту легкого ступеня спеціальних закладів середньої освіти</b>	<b>Для здобувачів з порушеннями інтелекту помірного ступеня спеціальних закладів середньої освіти</b>
Виявляє інтерес до навчання	Проявляється у більшості випадків зацікавленість до навчання	Проявляються ситуативні випадки цікавості до навчання
Виявляє розуміння прочитаного	Виявляє розуміння прочитаного, часткове розуміння прихованої фабули	Може оволодіти навичкою технічно правильно відтворювати прості граматичні конструкції, тексту не розуміє
Висловлює власну думку	Висловлює власну думку без урахування думок інших	Може висловити думку дорослих про об'єкт
Критично та системно мислить	Часто мислення поверхове, не критичне, відсутність системності	Не вміє критично і системно мислити
Логічно обгрунтовує власну позицію	Не вміє обгрунтувати власну позицію логічно	Логічна власна позиція практично відсутня. Присутня впертість при задоволенні власних потреб
Діє творчо	Діє за аналогією із опанованим матеріалом	Діє лише за зразком, з візуалізованою підтримкою, під супроводом дорослого. Діяльність не має характеру системної
Виявляє ініціативу у процесі навчання	Деколи виявляє ініціативу у процесі навчання	Ініціативи у процесі навчання не проявляє
Конструктивно керує емоціями	Може стримувати свої емоційні реакції	Діє імпульсивно, емоції є провідними у будь-якій діяльності, керівництво ними можливе лише при участі дорослого
Оцінює ризики	Часто не вміє адекватно оцінити ризики	Ризики не оцінює

Самостійно рішення	приймає	Може самостійно приймати рішення	Самостійно рішення прийняти не може, потребує керівництва і супроводу з боку дорослого.
Розв'язує проблему		Може розв'язати просту проблему	Навіть прості проблеми самостійно не вирішує, в окремих випадках може брати за основу думку дорослого
Співпрацює з іншими		Може співпрацювати з іншими	Під керівництвом і при супроводі дорослого може частково співпрацювати з іншими

Отже, організація оцінювання здобувачів з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня має проводитись відповідно програмних вимог і у контексті розробленої індивідуальної освітньої траєкторії. Доцільність використання 12-и бальної шкали обумовлюється її застосуванням у закладах загальної середньої освіти і єдиною системою вимог щодо освітнього процесу для всіх дітей, а також її зрозумілість їхніми батьками. Але її обсяг знань, умінь і навичок, якими можуть оволодіти здобувачі з помірним ступенем порушення інтелекту і на основі яких вони переводяться у наступний клас доцільно зменшити з урахуванням їхніх можливостей. При цьому організація переведення здобувачів на індивідуальну програму навчання можливе за умови, якщо використано всі можливі форми роботи, весь набір спеціальних технік і прийомів, а навіть елементарного позитивного результату на рівні компетентнісних уявлень досягнути не вдається.

**Н. ГАВРИЛОВА**

кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри логопедії та спеціальних

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗРОБКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ НА ГРУПУ ПРОФЕСІЙ “ВЧИТЕЛЬ-ЛОГОПЕД”, “ЛОГОПЕД”**

Формування професійних стандартів є невід'ємною складовою розвитку суспільства та його економіки, надзвичайно вагомим процесом у різних сферах діяльності, який дозволяє визначити базові вимоги до кваліфікації та компетентності працівників конкретної професії. Є ряд аспектів, які підтверджують його актуальність, зокрема це:

- стандартизація кваліфікаційних вимог для працівників конкретної сфери (дає чітке уявлення про вимоги щодо них та до їхньої професійної підготовки);

- сприяння забезпеченню якості праці (вимоги зрозумілі роботодавцям, що дозволяє ефективно здійснювати контроль якості надання послуг);
- сприяння забезпеченню якості освіти (професійні стандарти слугують базисом для формування освітніх стандартів та навчальних програм);
- стимулювання професійний розвиток (у них чітко охарактеризовані кваліфікаційні вимоги щодо професійного зростання);
- покращення конкурентну здатність відповідних фахівців як у межах держави, так і на міжнародному рівні (у світі глобалізації, стандартизація кваліфікацій і компетенцій набуває особливого значення для забезпечення міжнародної конкурентоспроможності працівників);
- забезпечення адаптації до технологічних та соціальних змін (передбачається систематичне оновлення професійних стандартів, кожні п'ять років з урахуванням нових тенденцій у розвитку галузі).

Незважаючи на те, що вчителів-логопедів в Україні готують уже багато років (згідно розпорядження Міністерства освіти УРСР від 3 січня 1958 року № 08-8-2539 “Про підготовку логопедів”, перший набір студентів зі спеціальності “Дефектологія. Олігофренопедагогіка і логопедія” на дефектологічному відділі педагогічного факультету відбувся у 1957/1958 навчальному році [6]) до сих пір професійні стандарти для таких споріднених професій, як вчитель-логопед (фахівець, який працює у системі освіти), логопед (фахівець, що забезпечує корекційні послуги у сферах охорони здоров'я та соціального захисту) розроблені не були. Необхідність створення професійного стандарту для зазначених професій була актуальною для кожного періоду розвитку системи надання корекційних/реабілітаційних послуг населенню України [5]. Проте визріла готовність до його створення лише на сучасному етапі, коли зазначені професії пройшли належний шлях становлення як в системі надання логопедичних послуг населенню, так і з огляду підготовки зазначених фахівців у закладах вищої освіти.

Історичний аналіз передумов становлення професій “вчитель-логопед” та “логопед”.

Становлення процесу надання логопедичної допомоги особам з порушеннями мовлення в Україні за дослідженнями науковців (Т. Берник [1], О. Губарь [2], Ж. Ковальчук [3], Є. Линдіна [4] та інших) почалося у тридцять роки ХХ ст. і пройшло ряд періодів розвитку.

*I період* – формування основ надання логопедичної допомоги особам з порушеннями мовлення (1930-1945 рр.) У цей період логопедична допомога надавалася населенню у логопунктах, які були відкриті при медичних закладах та відділах освіти. Фахівець, що надавав логопедичну допомогу, мав кваліфікацію “Логопед” і приймався на посаду логопеда. При медичних закладах могли отримати логопедичну допомогу особи різних вікових категорій, тоді коли при відділах освіти логопеди надавали корекційні послуги дітям дошкільного та шкільного віку.

*II період* – становлення основ надання логопедичної допомоги дітям дошкільного віку. У цьому відтинку часу (1945-1955 рр.) поруч із наданням

логопедичної допомоги особам з порушеннями мовленнєвого розвитку (надалі – ПМР) на логопедичних пунктах почали пропонувати проводити логопедичну роботу з дітьми дошкільного віку вихователям закладів дошкільної освіти. І для формування у них цих умінь включили у навчальний план підготовки зазначених фахівців освітню дисципліну “Логопедія”. Проте у подальшому таке нововведення не мало свого продовження, оскільки вихователі, в силу реалізації свого виховательського плану, не мали часу і можливості працювати у заданому напрямку з дітьми з ПМР.

*III період* – розширення у сфері надання логопедичної допомоги у закладах освіти (1955-1990). На цьому етапі розвитку логопедичної допомоги населенню залишається логопед, який працює при медичних закладах та закладах, які забезпечують соціальний захист населення. При цьому з’являється розгалужена мережа логопедичних кабінетів при закладах загальної середньої освіти: логопедичні групи при закладах дошкільної освіти; логопедичні кабінети при спеціальних закладах освіти; логопедичні кабінети при закладах загальної середньої освіти. І саме на цьому етапі з’являється кваліфікація вчитель-логопед поруч із уже існуючою – логопед.

*IV період* – становлення нормативно-правового забезпечення надання логопедичного супроводу особам з порушеннями мовлення в Україні як самостійній державі (1990-2011). У цей період було удосконалено систему надання логопедичної допомоги населенню і сформовано ряд законодавчих актів, які регламентували роботу вчителя-логопеда:

- 1) 1993 р. – Положення “Про логопедичні пункти системи освіти”;
- 2) 1997 р. – Поправка до “Положення про логопедичні пункти в системі освіти”;
- 3) 1993 р. – Положення “Про зональну та центральну психолого-медико-педагогічну консультацію”;
- 4) 1993 р. – Положення “Про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для дітей з вадами фізичного та/або розумового розвитку (для дітей з порушеннями мовлення, інтелекту, порушеннями зору, слуху та опорно-рухового апарату)”;
- 5) 2004 р. – Положення “Про центральну та республіканську обласні, міські та районні психолого-медико-педагогічні консультації”.

*V період* – реформування системи надання логопедичних послуг в системі спеціальної освіти та інклюзивного навчання (з 2011-2023). У цей період активно змінювалася система освіти в цілому з урахуванням необхідності надавати дітям з особливими освітніми потребами (надалі – ООП) різнопланові корекційні послуги у закладах загальної дошкільної та середньої освіти та одночасно забезпечувати їх навчання. Було прийнято ряд законодавчих актів, які дозволили прискорити процес включення їх в загальноосвітнє середовище та реформувати систему надання їм логопедичної допомоги. Зокрема, нормативно правова база, що дала підстави для реформування особливостей надання логопедичних послуг у системі освіти включила ряд законодавчих актів та положень:

- 1) 2011 р. – Постанова “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”;
- 2) 2015 р. – Наказ “Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі”;
- 3) 2017 р. – Закон України “Про освіту”;
- 4) 2017 р. – Положення “Про інклюзивно-ресурсний центр”;
- 5) 2017 р. – Постанова “Про внесення змін до Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами”;
- 6) 2017 р. Постанова “Зміни, що вносяться до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”;
- 7) 2021 р. – Положення “Про спеціальну школу”;
- 8) 2021 р. – Положення “Про навчально-реабілітаційний центр”.

Також для ефективного реформування процесу надання логопедичних послуг у системі освіти потребує доопрацювання наказ “Про затвердження порядку надання логопедичних послуг у системі освіти”. Попереднє положення втратило чинність у 2020 році, а нове пройшло уже декілька етапів обговорення, проте затвердженням ще не було.

*VI період* – реформування системи надання логопедичних послуг у системі охорони здоров'я та стандартизації корекційно-реабілітаційних логопедичних послуг (2023 рік і до нині). Можна вважати, що ми живемо у період суттєвих змін надання логопедичних послуг у системі охорони здоров'я. Уже затверджений закон та наказ, що дозволив запустити реформування процесу надання логопедичних послуг у системі охорони здоров'я: 2021 р. – Закон України “Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я”;

2024 р. - Наказ МОЗ ”Про затвердження Номенклатури спеціальностей професіоналів у галузі охорони здоров'я у закладах охорони здоров'я, переліку циклів спеціалізації та тематичного удосконалення за спеціальностями професіоналів у галузі охорони здоров'я у закладах охорони здоров'я та професіоналів з вищою немедичною освітою”.

Також систематично введені в дію накази, що регламентують створення матеріально-технічної бази у реабілітаційних центрах. Поруч із цим почалася робота над розробленням проєкту професійного стандарту на групу професій: “Вчитель-логопед”, “Логопед”.

На етапі роботи над проєктом професійного стандарту на групу професій виникало ряд проблем, обумовлених, в першу чергу тим, що ми живемо в період великих змін:

- 1) законодавча база, що забезпечує професійну діяльність вчителів-логопедів, логопедів та терапевтів мови і мовлення суттєво змінювалася впродовж року роботи над професійними стандартами;

- 2) у законодавчій базі в системі освіти, що регламентує роботу вчителя-логопеда, існує певна недбалість у використанні термінів. Зокрема, у Законі України “Про освіту” використовується термін “порушення”, тоді, коли в



окремих підзаконних актах (наприклад, у “Положенні про інклюзивно-ресурсний центр”, затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545, з урахуванням змін і доповнень від 30.08.2022 р. № 979) введено термін “труднощі”.

3) необхідність введення нової для української логопедії термінології, пов’язаної із використанням Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров’я (МКФ-11).

Поруч із зазначеними проблемами є необхідність вказати і на **перспективи** і навіть термінову необхідність розроблення стандартів на групу професій “Вчитель-логопед”, “Логопед”. Зокрема, професійний стандарт, у першу чергу, є вагомим документом, який використовується для розробки освітніх програм з підготовки вчителів-логопедів та логопедів закладів вищої освіти. Його наявність допоможе чітко визначити компетентності та результати навчання для зазначених професій і узаконити написання відповідних кваліфікацій у навчальних планах.

Введення професійного стандарту у практику сприятиме чіткому визначенню параметрів, за якими вчителі-логопеди та логопеди мають підтримувати та удосконалювати свої знання та навички, що стосуються їхньої професійної діяльності. Для контролюючих органів він буде слугувати орієнтирів для визначення рівня їх професіоналізму і присвоєння відповідної категорії.

Необхідно також наголосити на етичних нормах у роботі вчителів-логопедів та логопедів, на вагомості яких наголошують як в освіті, так і медицині. Зазначені фахівці мають дотримуватися етичних стандартів, які включають у себе дотримання конфіденційності, поваги до дітей, їхніх батьків та колег. Поруч із цим відзначається вагомість відстоювання цими фахівцями власних професійних переконань, підвищення ними рівня власних професійних знань і умінь. Усі ці вимоги, прописані у проекті професійного стандарту, покликані підсилити як відповідальність, так і автономію відповідних фахівців і є важливими для демократичного суспільства.

Таким чином, прописані у проекті професійного стандарту кваліфікаційні вимоги до професій “вчитель-логопед” та “логопед” у сукупності гарантують, що ці фахівці будуть добре підготовленими для надання високоякісних послуг особам із порушеннями мовлення, розладами спілкування і готовими забезпечувати реалізацію своїх професійних обов’язків у різних середовищах: в закладах освіти, лікарнях, навчально-реабілітаційних центрах та у приватній практиці.

### **Список використаних джерел**

1. Берник Т.Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими вадами в Україні (1945-2000). Дис... канд. пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. 186 с.
2. Губарь О.Г. Основні етапи розвитку логопедичної допомоги підліткам в Україні. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна*

*педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Випуск 38. 2018. С. 31-35.  
<http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/10428/1/>

3. Ковальчук Ж.М. Становлення та розвиток теоретичних засад логопедії в Україні (др. пол. XX ст. – поч. XXI ст.). Дис... канд. пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2020. 188 с.

4. Линдіна Є.Ю. Логопедична допомога дітям у 60-70 рр. XX ст. в Україні: історіографічний аспект. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Випуск 39. 2020. С. 23-27. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33608/Lyndina.pdf?sequence=1>

5. Мартинчук О.В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб. наук. праць № 24. 2015. С. 18-21. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/78/85/274>

6. Потапенко О.М. (2010) Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина хх століття). Дис... канд. пед. наук 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2010. 164 с.

**Ю. ГАЛЕЦЬКА**

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **НАПРЯМКИ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Для висловлювань дітей з інтелектуальними порушеннями характерні: порушення зв'язності та послідовності викладу, смислові пропуски, виражена ситуативність та фрагментарність. Виходячи з цього, формування зв'язного мовлення молодших школярів набуває першочергового значення в загальному комплексі корекційних заходів. На повноцінне оволодіння монологічним мовленням повинна бути спрямована і робота з розвитку у них лексичних та граматичних засобів мовлення.

Проблема формування мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку – одна з центральних в спеціальній психології та педагогіці (С. Гончаренко, Є. Соботович, Н. Тарасенко та ін.).

Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом спеціального вивчення багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Це питання розглянуто в працях А. Аксьонової, Н. Барської, Л. Вавіної та ін.

Про необхідність проведення систематичної роботи в цьому напрямку свідчать дані вивчення зв'язного мовлення учнів молодших класів спеціальної школи. До початку шкільного навчання рівень сформованості лексико-граматичних засобів мовлення у них досить низький. Самостійне зв'язне контекстне мовлення у молодших школярів залишається недосконалим: відзначаються труднощі в програмуванні висловлювань, в доборі матеріалу, порушення зв'язності і послідовності викладу [2].

Успішність роботи з розвитку зв'язного мовлення в першу чергу залежить від таких умов як створення відповідного мовленнєвого середовища, увага до мовлення дітей з боку дорослих, оцінка мовлення, вправлення у зв'язному монологічному висловлюванні.

У програмі корекційного навчання і виховання шестирічних дітей із загальним недорозвиненням мовлення наводяться рекомендації щодо формування їх зв'язного мовлення відповідно до періодів навчання. У I періоді першого року навчання (вересень-листопад) вони повинні оволодіти навичками складання простих речень за питаннями, що демонструються діями і за картинами, з подальшим складанням коротких речень.

У II періоді (грудень-березень) удосконалюються навички ведення діалогу, вводиться навчання дітей складання простого опису предмету, коротких оповідань за картинами і їх серіями, оповідань-описів [4].

У III періоді (квітень-червень), поряд з удосконаленням діалогу і навичок в зазначених видах розповідання, передбачається навчання складання розповіді за темою (в тому числі, з вигадуванням її кінця і початку, доповненням епізодів тощо). Зміст корекційної роботи на другому році навчання передбачає подальший розвиток зв'язного мовлення. Особлива увага приділяється закріпленню навички зв'язного, послідовного і виразного переказу літературних творів; значне місце відводиться вправам зі складання сюжетних оповідань, казок, розповідей з власного досвіду [3].

Виходячи з цього, навчальна робота з розвитку зв'язного мовлення дітей, що проводиться вчителем та логопедом, включає: корекційне формування лексичного і граматичного складу мови, цілеспрямований розвиток фразового мовлення, навичок мовленнєвого спілкування, навчання розповіданню тощо.

При роботі над розвитком власне мовленнєвого спілкування (експресивного мовлення) необхідно враховувати наступні завдання [1]:

1. Розвивати інтерес і потребу до процесу мовленнєвого спілкування; вчити використовувати мовлення для комунікації з оточуючими людьми.

2. Вчити співвідносити активний словник з реальними предметами, діями, ознаками, уточнювати значення слів.

3. Збагачувати активний словниковий запас предикативними частинами мови (дієслова, прикметники).

4. Працювати над граматичною будовою мовлення: диференціація однини і множини іменників, зміна іменників за відмінками, узгодження іменників з прикметниками і дієсловами.

5. Розвиток вмінь словотворення: утворення зменшувально-пестливих форм іменників, утворення прикметників з іменників (лото «З чого зроблені» – дерево - дерев'яний, папір - паперовий).

6. Спонукаати дітей використовувати прості і складні речення при навчанні розповіданню: відповідати на питання по картинці; описати одну картинку або серію сюжетних картинок; послухати коротку розповідь і відповідати на питання; описати те, що бачиш (клас, що видно з вікна); описати по пам'яті (наприклад, що робили на попередньому занятті, яка кімната будинку, як відпочивали на канікулах) – можливе залучення письмового мовлення, картинок, предметів як допоміжних засобів.

7. Працювати над питанням: чому? Вчити відповідати на запитання, використовуючи складний прийменник «тому що», залучаючи досвід дитини (руки замерзли, тому що ..., намочив рукав, впав, тому що ...).

8. Вчити користуватися доступними етичними висловами (дякую, будь-ласка, вибачте).

До основних методів навчання дітей зв'язному монологічному мовленню відносяться навчання переказу та розповіданню (про реальні події, предмети, по картинах тощо). Кожен вид навчання розповіданню як метод формування зв'язного мовлення має свої особливості, конкретну структуру навчальних занять і методичні прийоми. Розглянемо основні напрямки роботи з формування зв'язного монологічного мовлення молодших школярів в процесі різноманітних занять з навчання розповіданню [3].

1. Заняття з переказу. Використання текстів дитячої літератури дозволяє ефективно проводити роботу з виховання «чуття мови» – уваги до лексичної, граматичної та синтаксичної сторони мови, що особливо важливо в корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

2. Навчання розповіданню за картинами. З метою формування зв'язного монологічного мовлення рекомендується проведення наступних видів занять з картинним матеріалом: складання оповідань за сюжетними багатофігурними картинами з зображенням декількох груп діючих осіб або декількох сцен в межах загального, добре знайомого їм сюжету («Сім'я», «Зимові розваги», «Ігри на дитячому майданчику» тощо); складання невеликих оповідань-описів за сюжетними картинами, в яких на перший план виступає зображення місця дії, предметів, події, що визначають тематику картин («Весна», «Річка замерзла» тощо) [3].

3. Розповідь за серіями сюжетних картинок.

4. Навчання розповіданню за окремою сюжетною картиною з вгадуванням дітьми попередніх і наступних подій за опорними питаннями (наприклад, за картинами «Рятуємо м'яч», «Куля полетіла» тощо).

5. Опис пейзажної картини. З цією метою рекомендується поетапне навчання, що включає наступні види роботи: підготовчі вправи до опису предметів; формування первинних навичок самостійного опису, опис предметів за основними ознаками; закріплення отриманих навичок складання розповіді-опису, в тому числі при проведенні ігрових і предметно-практичних занять; засвоєння початкових навичок порівняльного опису предметів.

Проведення систематичної роботи, спрямованої на розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, передбачається протягом всіх років навчання. Вона є важливою для просування учнів в загальному розвитку, для корекції властивих їм порушень пізнавальної діяльності, формування позитивних рис особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Галецька Ю.В. Корекційна спрямованість роботи з розвитку мовлення дітей з розумовою відсталістю. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*: зб. наук. пр. 2017. № 3 (58). С. 73-77.

2. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ. Знання, 2008. 359 с.

3. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. 2004. Вип. 5. С. 304-308.

4. Теорія і практика олігофренопедагогіки / за ред. В.В. Золотоверх. Київ. Науковий світ, 2007. 230 с.

#### **В. ГАЛУЩЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського  
(м. Полтава, Україна)

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У сучасній Українській освіті все більша уваги приділяється питанням навчання та супроводу дітей із особливими освітніми потребами та їх сімей. Це визначено тенденцією за останні десятиліття необхідністю кардинальних змін у ставленні суспільства до людини з обмеженими можливостями, визнаючи його рівноправним та гідним членом суспільства [2; 4; 6].

Активізуються програми раннього супроводу означеної категорії дітей та форми запобігання можливих ускладнень їх патологічного розвитку. Встановлення правильного діагнозу — це співпраця педіатра, неонатолога, дитячого невролога, психіатра, дефектолога (логопеда), педагогів, батьків за наявності повного взаєморозуміння та зворотного зв'язку [1; 3].

Народження дитини з обмеженими можливостями. здоров'я робить сім'ю "особливою". Сім'я дитини з порушенням розвитку має багато своїх особливостей, оскільки її життєва ситуація зовсім інша, вона перебуває в іншому становищі в суспільстві, ніж сім'я нормо типової дитини. Це, у свою чергу, накладає відбиток на типи сімейного виховання, особливості складення індивідуальних програм корекційно-відновлювальної роботи та на психолого -

соматичні проблеми внутрішніх «нашарувань» емоційних зажимів та стресових станів батьків [1; 3; 5]

Як правило, з появою в сім'ї дитини з обмеженими можливостями здоров'я збільшуються матеріально-побутові, фінансові, житлові проблеми. Аналіз показав, що серед сімей з дітьми з особливими освітніми потребами найбільш великий відсоток становлять неповні материнські сім'ї, що часто пов'язано з труднощами адаптації до існуючої проблеми.

Саме практикуючі фахівці, які працюють з дітьми означеної категорії, корекційні педагоги, дефектологи, логопеди, психологи, логоритмісти, арт-терапевти тощо, все більше починають занурюватися у клінічні аспекти вивчення проблем розвитку, створення міждисциплінарного підходу і тісного зв'язку та катamnестичного спостереження за дітьми з особливими освітніми потребами [1; 3; 5; 6].

Важливим етапом цього процесу є тісний контакт, взаємозв'язок та підвищення рівня досвідченості батьків та педагогів. І це важливо починати навіть з етапу отримання знань та вірогідних наслідків, починаючи з проведення профорієнтаційних заходів з підлітками, при створення сімей молоді, на рівні пренатальних центрів тощо [3].

Необхідність організації у подальшому комплексної системи супроводу сімей, де виховуються діти з особливими освітніми потребами; розробкою індивідуальної програми, що повинна бути узгоджена з педагогами, психологами, медиками, симбіоз педагогічних і клінічних аспектів роботи.

Питання необхідності вивчення та охоплення все стороннім обстеженням, спостереженням, можливою компенсацією дітей якомога раніше виствітлюються у роботах багатьох вітчизняних дослідників (О.Белова; В.Бондар; Н.Гаврилова; Н.Манько; В.Кісличенко; С.Конопляста та інші). Оскільки саме ранній вік – це вік, коли ще мозкова та м'язова система недорозвинені, у роботі з дітьми необхідно використовувати різноманітні стимулюючі засоби на довільному рівні заохочення [1; 3; 4; 5;6].

Першим свідченням нормального розвитку дитини є позбавлення пізнавальних процесів до оточуючого, що визначається відповідними реакціями, які стимулюють розвиток сенсомоторних потреб у рухах та емоційно-інтонаційних проявах. Сенсорно-чуттєві та моторно-рухові потреби тісно пов'язані. Моторні потреби реалізуються через рухову активність дитини. Якщо сомато-неврологічний стан формується неправильно, порушується, активність дитини знижується, а разом з тим і обмежується можливість пізнавального розвитку на основі відчуття.

Враховуючи те, що діти 2-3 років практично без мовленнєві, важливим напрямком роботи є активізація інтонаційно-просодичних засобів спілкування, з урахуванням ведучих сенсорно-перцептивних каналів модальності. (репрезентативні системи). Модальність сприйняття визначається як головний компонент поведінки, регулятор будь-якої дії і діяльності (В. Зінченко, А. Леонтьєв) [3;5]

Сприймання будь-яких зовнішніх подразників завжди відбувається за трьома сенсорними каналами: візуальним (зоровим), аудіальним (слуховим) та кінестетичним (тілесно-чуттєвим). Сенсорні канали носять назву репрезентативних систем, або модальностей. Візуальна система – сприймання через зорові образи: форму, колір, розміри предметів, рухи тіла, міміку. Аудіальна система – сприймання через слухові образи: мовлення, музику, звуки природи. Кінестетична система – сприймання через відчуття тіла: тактильні (дотик) температурні, рухові, смакові [1;3].

За нашим багаторічними спостереженням, обстеженням за дітьми з особливими освітніми потребами, а саме, з дизартрією (на базі Одеського спеціального закладу дошкільної освіти «Ясла-садок» № 193 компенсуючого типу Одеської міської ради), більшість дітей раннього дошкільного віку з порушеннями психо-мовленнєвого та рухового розвитку було виявлено за кінестетичною репрезентативною системою (72 %) [3].

Важливим напрямком роботи було створення інклюзивного середовища «Коло рідних сердець», в якому діти разом з батьками знаходились в середовищі комфорту, доступності сприйняття та розуміння завдань з елементами ігрових технологій та засобів заохочення. Корекційно-розвивальна робота проводилась у різних формах можливості подання матеріалів занять (онлайн, офлайн, за індивідуальними програмами розвитку) та включала основні напрямки та завдання:

- Ігри-маніпуляції з активізації тактильно-пропріоцептивної чутливості.
- Розвиток навиків встановлення асоціативних зв'язків, мовленнєвих асоціацій.
- Здатність до мовленнєвого наслідування, договорювання окремих звуко комплексів, вміння користуватися висотою та силою голосу, нтонаційна гімнастика, просодичними засобами спілкування.
- Виховання культурно-гігієнічних навиків як аспекту формування зорово-просторового орієнтування.
- Активізація емоційних проявів як підґрунтя розвитку мімічних рухів обличчя та емотивної лексики.
- Стимуляція піднебінне-глоткової фіранки (переривчаста вимова звуку А, А-Е тощо).
- Початковий етап ритмічної декламації (шумові та музичні інструменти, логоритмічні вправи за елементарними ритмічними малюнками).
- Активізація м'язово-рухової системи дитини за індивідуальними програмами, номінативний рівень диференціації станів м'язів (напруження-розслаблення).
- Складання індивідуальних програм за обліком: 1) біологічних ритмів дитини; 2) ведучого каналу сенсорно-перцептивної модальності.

Важливим аспектом програми було підвищення компетенції батьків, сумісна організація розвиваючого простору дитини, особливо в умовах виконання домашніх завдань, можливості підбору ігрових технологій та засобів роботи за обліком соматичного, емоційного станів, психофізичних можливостей

дітей раннього віку з порушеннями розвитку. Корекційно-стимулююча програма спрямована на розвиток таких сфер дитини, як емоційно-пізнавальна, соціально-адаптивна, сенсорно-перцептивна, комунікативна, мовленнєва, рухова.

#### **Список використаних джерел**

1. Белова О.Б., Конопляста С.Ю. Актуальні проблеми інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Науковий журнал Хортицької національної академії. №5. 2021. С. 68-76.

2. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. С. 28-31.

3. Галущенко В.І. Аспекти побудови корекційно-стимулюючого середовища дітей раннього віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. № 9. Р. 11-15.

4. Гаврилова Н.С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. зб. наук. праць. 2017. Вип. 10. С. 43-55.

5. Кисличенко В.І. Проблеми логопедичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з порушеннями мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. зб. наук. праць. 2017. № 3. С. 127-131.

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

**О. ГЛОБА**

доктор педагогічних наук, професор  
кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського  
національного університету імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

### **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ**

Загарбницька війна, розв'язана Росією проти України, з лютого 2022 року спричинила одну з найбільш значущих гуманітарних та надзвичайних ситуацій в Європі після Другої світової війни. Внаслідок воєнних дій і примусової міграції однією з вразливих і незахищених категорій населення стають особи, які залишили свої домівки (більше **8 мільйонів осіб**), отримавши статус тимчасово переміщених осіб (ТМО), або українці, які отримали терміновий захист в різних



держав (4,2 мільйона українців зареєструвалися у програмі тимчасового або міжнародного захисту у країнах ЄС).

Рада Європейського Союзу відреагувала на цей виклик, активізувавши Директиву про тимчасовий захист (TPD), яка передбачає можливість для переміщених осіб отримати доступ до ринку праці, освіти та професійної підготовки, охорони здоров'я та проживання в країнах ЄС. Держави вживають необхідних заходів для забезпечення захисту осіб, які постраждали внаслідок воєнних дій (надалі – ОПВД), догляду за ними та возз'єднання з членами їхніх родин.

Аби люди, які постраждали внаслідок дій агресора, отримали можливість подолати стрес, наслідки пережитих травматичних подій, запобігти розвитку психічних розладів, в Україні затверджена Національна програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки.

Великий потік біженців з України, серед яких близько 46% жінок, 34% дітей і 13% осіб віком від 60 років, спричинив значний тиск на соціальні служби, розкрив деякі демографічні, економічні, соціологічні та психологічні особливості процесу міграції, до яких європейські країни не були готові. Якщо попередні пріоритети були зосереджені на задоволенні основних потреб людини (притулок, надання невідкладної допомоги), то тепер вони повинні були еволюціонувати, щоб задовільнити нові потреби, такі як попит на послуги з догляду за дитиною, психологічна підтримка, освіта, працевлаштування.

Відсутність у людей розуміння межі, коли варто звернутися по допомогу, впевненість у тому, що вони можуть впоратися з проблемою самостійно і не потребують зовнішньої допомоги, низький рівень поінформованості про організації, до яких можна звертатися, є основними бар'єрами щодо раннього виявлення проблем, надання своєчасної терапії та корекційної допомоги.

Масштаб кризи українських біженців, руйнуючий вплив російської пропаганди, «втома від солідарності» поступово перетворює позитивну реакцію європейської громадськості на нестабільну підтримку, що можна пояснити уповільненням економіки європейських країн, значним підвищенням рівня вартості життя (особливо для сімей з низьким і середнім рівнем доходу).

Виклики, пов'язані з російською військовою агресією, у поєднанні з іншими економічними, геополітичними та екологічними факторами можуть становити значну загрозу для політики соціальної згуртованості Європи. Ці виклики підкреслюють необхідність для країн ЄС розробити та впровадити довгострокові інноваційні програми для вирішення проблеми зменшення впливу наслідків війни, спрямованих на просування соціальної єдності біженців з місцевим населенням.

Сплеск прибуття в Європу мігрантів і біженців змусив приймаючі країни експериментувати з моделями надання соціальних послуг, активно залучати до цієї роботи неурядові організації та місцеві громади. На жаль, досвід, накопичений під час попередньої міграційної кризи, складається з розрізнених історій успіху, а не системних підходів. Всі ці заходи не є достатньо ефективними, бо вони ігнорують принцип комплексного підходу щодо реалізації

реабілітаційних дій і перепідготовки фахівців, здатних працювати в нових умовах.

Отже, зростає акцент на соціальних інноваціях, як діяльності з розробки та впровадження нових ідей щодо політики, стандартів, продуктів, послуг, практик і моделей, які одночасно задовольняють соціальні потреби та створюють нові соціальні відносини, розширюють можливості громадян і покращують спосіб функціонування систем соціального забезпечення, створюють більший соціальний вплив, ніж поточна практика.

Головна мета і завдання впровадження соціальних інновацій – перетворити становище українських біженців у нові можливості для самореалізації та інтеграції у європейське суспільство, що дозволить значно знизити рівень соціальної напруги у країнах ЄС, викликаній вимушеною міграцією.

Для того щоб допомогти людям, які опинилися у скрутному становищі висловити свої почуття, знайти можливі шляхи виходу з кризи, ухвалити відповідне рішення і провести його в життя, потрібна не лише відмова від авторитарних методів роботи, але і професійні знання та навички, справжня віра в те, що кожна людина має право і здатна сама досить успішно будувати своє життя у всьому різноманітті її проявів.

Досягнення вказаної мети може бути забезпечено шляхом створення мультидисциплінарних команд, які пропонують широкий спектр послуг (юридичних, соціальних, психологічних, медичних, інклюзивних освітніх послуг, сприяння працевлаштуванню, пошуку житла, доступу до цифрових ресурсів, створення об'єднаного культурного середовища) під одним дахом.

Тому актуальним і важливим постає на часі питання створення в країнах Європи за підтримки ЄС інституціональних систем і закладів щодо підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації соціальних працівників, волонтерів, психологів, реабілітологів, які за власним бажанням, або за службовим призначенням здатні працювати з контингентом біженців з України та осіб, що отримали тимчасовий захист від війни в Європейських країнах.

В Словенії, яка прийняла і надала захист вже **більше ніж 10000 осіб** з України, групі моїх колег-однодумців вдалося об'єднати в межах однієї організації під назвою «Društvo Akademija komplementarnega zdravljenja – AKZ» (Словенсько-Українське товариство «Академія комплементарного оздоровлення») українських педагогів, психологів, лікарів, науковців, які через війну тимчасово проживають у різних громадах цієї держави.

Організацію створено з метою сприяти реалізації міжнародних, державних і регіональних програм у сфері захисту, комплексної психолого-медико-педагогічної та соціальної підтримки осіб, які постраждали від військових дій, природних явищ, соціальних катаклізмів, які мешкають у громадах Словенії; забезпеченню фокусним категоріям обізнаності щодо адресної комплексної допомоги, системному аналізу та масштабуванню позитивних практик людиноцентричної допомоги на засадах партнерської взаємодії зацікавлених сторін.

До реалізації проекту були залучені територіальні громади Словенії, громадські організації, наукові (Ukrainian Science Diaspora) та навчальні заклади, державні установи, підприємства і підприємці, волонтери

Мультидисциплінарною командою планується організація і проведення культурно-просвітницьких, спортивних, наукових заходів, семінарів, вебінарів, анкетування учасників, консультацій, сеансів індивідуальної та групової психотерапії, використання телефону довіри та психосоціального просвітництва.

Даний інноваційний проект відповідає стратегічним пріоритетним напрямкам ЄС щодо сприяння економічному та соціальному прогресу і високому рівню збалансованого та сталого розвитку; створення простору без кордонів;

формування спільної оборонної політики; захисту прав та інтересів громадян держав-членів ЄС; розвитку ЄС як простору свободи, безпеки та правопорядку, в якому вільне пересування осіб забезпечується в ув'язці з відповідними заходами щодо контролю на зовнішніх кордонах, надання притулку, імміграції, запобігання і боротьби зі злочинністю.

В проекті вирішуються проблеми щодо адаптації, соціального захисту і комплексної реабілітації українських людей, які постраждали від воєнних дій, а також підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери, реабілітологів, психологів, ерготерапевтів, які працюють з даним контингентом осіб.

Питання комплексної реабілітації полягають у коригуванні психофізичного й емоційного стану, що скоротить час адаптації даного контингенту. Результати такої реабілітації у прийнятті людиною нового себе, в адаптації до нового середовища, відновлення особистісного та соціального статусу.

**Н. ГОЛУБ**

доцент кафедри спеціальної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
(м. Харків, Україна)

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

В умовах сьогодення неухильно зростає чисельність дітей із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ). Для даної категорії дітей характерне недорозвинення фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін, навичок зв'язного мовлення. У початковій школі у дітей із ЗНМ III-IV рівня часто виникають труднощі та порушення формування писемного мовлення. Недоліки усного та писемного мовлення, вторинні відхилення в розвитку когнітивної

сфери, низький рівень розвитку комунікації ускладнюють адаптацію дітей до шкільного навчання, знижують успішність їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

У логокорекційній роботі з такими дітьми важливою є реалізація комунікативного підходу, що має покращити соціальну адаптацію дітей, сприяти формуванню в них умінь та навичок вербальної взаємодії з оточуючим середовищем шляхом використання засобів усного та писемного мовлення (Н. Голуб, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Комунікативна функція є однією з найважливіших для дітей молодшого шкільного віку, вона супроводжує всі види їхньої діяльності, впливає на результативність навчання, спілкування дітей в умовах шкільного колективу (М. Вашуленко, О. Леонт'єв, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мілевська, О. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко та ін.). Розвиток комунікативної сфери дитини із ЗНМ слід розглядати з позицій розвитку її як мовної особистості, з сукупністю особистісних, мовленнєвих складових, які сприятимуть її більш успішній діяльності, взаємодії у процесі міжособистісного спілкування (В. Тарасун (2007), І. Мартиненко (2017), І. Брушневська, Ю. Рібцун (2020), К. Пономарьова (2020) та ін.). Завданням реалізації зазначеного підходу має стати формування в учнів комунікативної компетентності: вміння спілкуватися, досягати позитивних результатів комунікативної діяльності за допомогою засобів усного та писемного мовлення.

Робота з молодшими школярами із ЗНМ є багатоаспектною. Корекція і розвиток різних сторін мовлення мають сполучатися з формуванням комунікативної функції та здійснюватися з опорою на усні та письмові вправи в межах певних лексичних тем. У межах кожної лексичної теми необхідно вирішувати певні завдання на розвиток зв'язного мовлення дітей, включати комунікативні завдання. Лексико-граматична підготовка сприяє підвищенню якості текстової діяльності: її змістової сторони (відповідності змісту визначеній темі, задуму), а також правильному і точному використанню мовних засобів, що робить зміст висловлювання більш зрозумілим. Опрацьовуючи певну лексичну тему, необхідно, щоб діти вправлялися у складанні діалогів, монологів в усному мовленні у межах різних побутових, дидактичних ситуацій, використовували доступні, цікаві й важливі з точки зору комунікації слова, фрази, тексти у процесі письма. При опрацюванні обраної теми і розв'язанні комунікативних завдань важливою складовою у роботі з дітьми із ЗНМ стає навчання їх виражати свої почуття, переживання, наміри і побажання, розуміти та враховувати почуття й інтенцію дій інших співучасників комунікації (І. Кондратенко, І. Мартиненко, О. Мілевська, Т. Піроженко, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, Т. Сак, Н. Сікарчук та ін.).

Отже, плануючи корекційно-розвиткову роботу й добираючи матеріал відповідно певної лексичної теми, доцільно створювати різні комунікативні ситуації, які сприятимуть тому, щоб учні навчалися аналізувати важливі ситуації взаємодії з дорослими та однолітками у школі, на ігрових майданчиках, з родичами та знайомими в умовах побуту, під час спілкування з оточуючими у

громадських місцях: у транспорті, магазинах та ін. У завданні № 1 учні мають відновити діалог між мамою та сином, вставивши у фрази відповідні слова й акцентуючи увагу на словах-звертаннях. З дітьми треба обговорити зміст розмови: чого хотів від мами хлопчик, про що просила мама, як вони порозумілися. Розподіливши ролі між учнями, логопед стимулює їх читати діалог виразно, передаючи позитивні емоції, налаштованість персонажів на те, щоб домовитися, зробити приємне один одному.

У завданні № 2 учні мають схарактеризувати спілкування між персонажами полілогу (якщо у групі хлопчики, логопед може переформатувати текст, замінивши імена дівчаток на імена хлопців і внести відповідні граматичні правки). Опрацювавши текст, діти мають схарактеризувати зміст розмови між героями, їхні емоційні реакції. Чому Тетяна і Наталка відмовилися від сумісної розваги з Олею? Чому Оля засмутилася? Що вона відчуває? Хто захотів допомогти Олі? Яку людину називають спокійною? Яку людину називають скромною? Хто з дівчат вам сподобався, з ким би ви хотіли дружити?

У завданні № 3 учні мають подумати й дати відповідь про те, як почувуються герої розповіді, як їм допомогти розв'язати проблему. Обговоривши з учнями їхні пропозиції, логопед допомагає їм обрати той варіант закінчення історії, який їм здається найкращим, – кінцівка має бути про те, як пришили лапку ведмедику, як налагодилися стосунки між братами і діти були задоволеними й радісними.

Завдання № 1. Вставити слова «син», «синку», «мама», «матусю» в діалог:

- ....., мені так подобається, коли ти готуєш на вечерю сирники,
- каже .....
- А мені, ....., дуже подобається, коли ти не розкидаєш свої речі у своїй кімнаті, – відповідає .....
- Добре, ....., я піду приберу свої речі, – каже .....
- Гарзд, ....., а я піду приготую для тебе щось смачненьке, – сміється у відповідь .....

2. Виразне читання діалогу в ролях.

Завдання № 2. 1. Прочитати текст.

Дівчата збиралися на прогулянку. Цієї зими багато снігу. У парку можна кататися на лижах з гірки. Можна кататися і на ковзанах по льоду замерзлої річки.

Одна з однокласниць, Тетяна, звернулася до Олі:

- Давай будемо кататися на лижах!
- А я не вмю, – сказала Оля.
- З тобою не цікаво, – обурилася Тетяна.
- Давай покатаємося на ковзанах, – звернулася до Олі Наталка.
- На ковзанах кататися я не вмю, – засмутилась Оля.
- Тоді сама гуляй! – сказала Наталка.
- Не сумуй, Олю. Хочеш, я навчу тебе кататися на лижах, а потім і на ковзанах? – спитала в Олі спокійна і скромна Світлана.

2. Подумайте, з ким з дівчаток ви хотіли би дружити? Чому?

Завдання № 3. 1. Прочитати текст.

Ігор і Василь посварилися. Їм обом хотілося гратися з ведмедиком. Вони віднімали іграшку один в одного й відірвали ведмедику лапку. Тепер ведмедик лежить у коробці на самоті. Хлопці сидять сердиті, мовчазні. А сестричка Наталка дивиться на них і думає, як же помирити братів.

2. Продовжити і закінчити розповідь.

Недоліки усного мовлення в дітей із ЗНМ часто обумовлюють труднощі формування та порушення писемного мовлення, недостатній рівень розвитку обох форм мовлення спричиняє труднощі у комунікативній діяльності учнів. У роботі з молодшими школярами виключно важливою є робота, що допомагає навчити дітей аналізувати важливі ситуації взаємодії з оточуючими, розуміти емоційний стан інших людей, омовлювати власні емоції, більш успішно використовувати засоби усного та писемного мовлення у процесі спілкування.

### **Список використаних джерел**

1. Голуб Н.М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку. Київ. Слово, 2019. 384 с.

**Т. ГРЕБЕНЮК**

завідувач кафедри технологій освіти та реабілітації  
осіб з порушеннями зору

Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

**І. САСІНА**

доцент кафедри технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

## **ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УКРАЇНІ**

Проблема реабілітації при порушеннях зору висвітлюється у сучасних вітчизняних (Т. Гребенюк, Т. Костенко, Т. Купріяною, Л. Медведок, О. Паламар, І. Сасіна, Є. Свет [1, 2, 3, 4, 5] та інші) та зарубіжних (E.C. Bell, N. M. Mino, L.R. Godier-McBard, C.L. Castle, N. Heinze, R.S.M. Gomes, F. Davies [6] та інші) дослідженнях, в яких розглядаються різні види реабілітації: медична, психологічна, соціальна, фізична, професійна, а також реалізація процесу реабілітації залежно від причини порушення зору.

В Україні у 2023 році під час впровадження проекту ПРООН «Підтримка реабілітації осіб з інвалідністю, спричиненою війною» було проведено аналітичне дослідження (фінансування якого здійснювалося за рахунок коштів Уряду Північної Кореї та Уряду Німеччини) [1]. При проведенні дослідження щодо здійснення заходів з реабілітації людей з порушеннями зору були

використані публікації та аналітичні звіти ВООЗ, проаналізовано Міжнародний стандарт реабілітації осіб з порушеннями зору, проаналізовано діяльність реабілітаційних закладів в Україні, США, Великобританії та Німеччині.

Під час аналізу окрема увага була приділена аналізу вітчизняних законодавчих документів, в яких розглядаються питання реабілітації: «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (редакція 20.03.2023) та «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» (редакція 29.07.2022), а також постанов Кабінету Міністрів України: «Про затвердження державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю» (редакція 01.01.2023), «Деякі питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я» (редакція 16.12.2022).

Визначення поняття «реабілітація» відповідно до Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» відповідає положенням ВООЗ і розглядається як «комплекс заходів, яких потребує особа, яка зазнає або може зазнати обмеження повсякденного функціонування внаслідок стану здоров'я або старіння у взаємодії з її середовищем». Але у вітчизняному законодавстві також використовується термінологічне поняття «реабілітація осіб з інвалідністю» (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»), яка передбачає застосування системи «медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення осіб з інвалідністю допоміжними засобами реабілітації і медичними виробами».

У процесі аналізу було визначено, що доступність послуг реабілітації гарантується Конвенцією про права людей з інвалідністю, прийнятою Генеральною Асамблеєю ООН 2006 року (ратифіковано Україною в 2009 році). Саме забезпечення доступності послуг реабілітації сприяє дотриманню прав усіх людей на здоров'я, освіту, працю та зайнятість, соціальне обслуговування, що має особливе значення не лише для захисту прав осіб з інвалідністю, але й для профілактики інвалідності.

Результати проведеного дослідження показали, що процес реабілітації людей з порушеннями зору відповідно до Концепції організації реабілітаційної допомоги в системі охорони здоров'я ВООЗ (2019) та Міжнародного стандарту реабілітації зору (2022) розглядається «як безперервний процес міждисциплінарної взаємодії протягом життя незалежно від віку та глибини порушення» [1, с.11]. Відповідно до Концепції реабілітаційна допомога може надаватися на різних рівнях системи охорони здоров'я та в різних умовах (заклади охорони здоров'я, реабілітаційні заклади, заклади освіти, на робочих місцях, у громадах за місцем проживання, у формі самореабілітації) [1, с.8].

Аналіз закордонного досвіду надання реабілітаційних послуг людям з порушеннями зору (США, Велика Британія, Німеччина) показав, що зазначені послуги надаються у громадах за місцем проживання, у закладах охорони

здоров'я, а також функціонують окремі державні та приватні заклади реабілітації виключно для людей з порушеннями зору.

У Міжнародному стандарті реабілітації осіб з порушеннями зору зазначається, що у наданні реабілітаційних послуг беруть участь фахівці різних галузей: охорони здоров'я, освіти, соціально-психологічної сфери. Зокрема, Американська академія офтальмології склад команди реабілітації зору пропонує формувати залежно від віку: для дітей – це лікар-офтальмолог, спеціаліст по роботі зі зниженим зором та вчитель для дітей з порушеннями зору (тифлопедагог); для дорослих осіб – це лікар-офтальмолог, терапевт зору, ерготерапевт, вчитель-реабілітолог, фахівець з орієнтування і мобільності, спеціаліст з адаптивних технологій, соціальний працівник, консультант. Таким чином, за кордоном до реабілітації залучені як медичні спеціалісти, так і фахівці немедичних спеціальностей.

Спираючись на результати аналітичного дослідження були окреслені проблемні питання сучасної системи реабілітації людей з порушеннями зору в Україні проблеми.

По перше – це неузгодженість законодавчих документів щодо надання реабілітаційних послуг людям із порушеннями зору.

По-друге – недостатньо розгалужена інфраструктура надання реабілітаційних послуг. Так, в Україні до 2023 року реабілітація людей з порушеннями зору здійснювалась: у громадських організаціях (місія «Служіння незрячим», ГС «Сучасний погляд») та єдиному державному місцевому підпорядкуванню закладі КРУ «Київський центр незрячих». У 2023 році реабілітацію осіб з порушеннями зору розпочали Державна реабілітаційна установа Центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Поділля» (м. Вінниця) та освітньо-реабілітаційний центр ГО «Трінті ХАБ» (м. Київ).

По-третє – це кадровий потенціал. Враховуючи дію в Україні двох законів про реабілітацію, до сих пір не узгоджено на рівні держави – які фахівці мають залучатися до надання реабілітаційних послуг особам з порушеннями зору на різних етапах реабілітації.

### **Список використаних джерел**

1. Гребенюк Т.М. Реабілітація людей з порушеннями зору: аналіз ситуації. Матеріали Міжнародного проекту «Підтримка реабілітації людей з інвалідністю, які отримали травми внаслідок війни». 2023. 56 с. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/reabilitatsiya-lyudey-z-porushennyamy-zoru-analiz-sytuatsiyi>

2. Гребенюк Т.М., Сасіна І.О., Свет Є.О. Реабілітація людей з порушеннями зору: огляд моделі. Матеріали Міжнародного проекту «Підтримка реабілітації людей з інвалідністю, які отримали травми внаслідок війни». 2023. 26 с. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/reabilitatsiya-lyudey-z-porushennyamy-zoru-ohlyad-modeli>

3. Сасіна І. О., Гребенюк Т. М., Медведок Л. Г. Ключові положення міжнародної політики щодо реабілітації осіб з обмеженнями повсякденного



функціонування / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ, 2023. Вип. 44. С. 73-82. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41793>

4. Сасіна І., Паламар О., Гребенюк Т., Купріянова Т., Медведок Л. Удосконалення системи соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, які отримали порушення зору внаслідок бойових дій / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ, 2022. Вип. 88. С. 177-181. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.35>

5. Kostenko, T., Petrykina, A., Los, O., Legkiy, O., Palamar, O., Popovych, I.. Psychological and pedagogical experiment of research into the rehabilitation impact of typhlo devices on the formation of people with visual impairments. Amazonia Investiga, 11(52). 2022. p. 175-185. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.52.04.19>

6. Bell, Edward C.; Mino, Natalia M. Blind and visually impaired adult rehabilitation and employment survey: Final results. *Journal of blindness Innovation and Research*, 3(1). 2013. p.1-35. URL: <https://www.pdrib.com/pages/reports-35-323-3-PB.html>

**А. ГРИГОРЧУК**

здобувач спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,  
(м. Дніпро, Україна)

**А. КРИВОРОТЬКО**

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,  
(м. Дніпро, Україна)

## **ВПЛИВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ**

У перші роки свого життя дитина отримує інформацію із навколишнього середовища за допомогою зорових, смакових, рухових, нюхових, тактильних, слухових відчуттів. Дитина з розладом аутистичного спектру (РАС) внаслідок порушення розвитку головного мозку, має дещо нетипову чутливість до сенсорних аналізаторів. На сучасному етапі наукового становлення, РАС розглядається як системне порушення розвитку.

Для дитини з цим розладом характерне порушення контакту та спілкування з іншими дітьми, дорослими. Також важливою рисою поведінки при аутизмі є специфічні реакції на різні сенсорні стимули: дотик, світло, запах, звук, відчуття руху, смак.

Як зазначають Серомаха Н. Є. та Мухіна А. Ю., саме від успішного перебігу вище зазначених процесів залежить пізнання навколишнього середовища, становлення схеми тіла, рухової координації двох частин тіла, здатність до планування рухів, увага, а також емоційна рівновага. У подальшому сенсорні стимули стають підґрунтям для розвитку таких складних психічних процесів, як мовлення, здатність до читання, рахування чи письма [7]. Саме тому проблема розладу аутистичного спектру (РАС) досить гостро постає в соціально-педагогічній науці та практиці.

На сьогодні доведено, що багато проблем у поведінці пов'язані з тим, що діти з РАС сприймають та опрацьовують сенсорну інформацію якісно інакше, аніж діти з типовим розвитком [3].

Порушення сприйняття викликають тривогу та занепокоєння у дітей з розладом аутистичного спектру, які у деяких випадках призводять до обсессивної або компульсивної поведінки, викликають грубі соціальні і комунікативні порушення, і як наслідок, проблеми розвитку та навчання, дезадаптивна поведінка. Також Гончаров С. М. зазначає, що діти з РАС уникають людних місць, у них спостерігається істеричність, слабкість емоцій у відгук на стимулювання та подразнення, стереотипії, порушені рухи тощо [2].

Багато труднощів, що викликані сенсорними особливостями дітей з РАС, можна скорегувати за умови створення особливого сенсорного середовища. Таке середовище для дитини з РАС можна створити за допомогою методу сенсорної інтеграції.

Засновницею напряду сенсорної інтеграції у 60-х роках ХХ століття вважають Ен Джин Айрес – фахівчиню з ерготерапії. За Дж. Айрес, сенсорна інтеграція – це процес, що охоплює сприймання, розрізнення і оброблення відчуттів, що надходять з різномодальних сенсорних систем: вестибулярної, проприоцептивної, тактильної, зорової, слухової, нюхової [1].

Сенсорна інтеграція займається проблемами, що пов'язані з інтерпретацією мозком сигналів від усієї нервової системи. Поняттям «сенсорна інтеграція» є відтворення результату процесу доходження до мозку сигналів від внутрішнього і зовнішнього середовища. Саме у цьому процесі мозок розпізнає, відбирає, інтерпретує, групує цю інформацію.

Метою терапії дітей з РАС за допомогою сенсорної інтеграції є покращення обробки сенсорної інформації заради більш ефективної реєстрації і модуляції відчуттів, використовуючи при цьому комплексні вправи. [5].

Не менш важливими є сенсорні ігри, які допомагають дитині з розладом аутистичного спектру краще відчувати, побачити та розпізнати світ. Через гру передаються позитивні емоції, є можливість контактування та спілкування з іншими людьми.

Григус І. М. та Крук І. М. виділяють 6 видів сенсорних ігор за допомогою яких можна простежити вплив сенсорної інтеграції на розвиток дітей з РАС [3]:

1. Ігри з кольорами. Сюди входить малювання пальцями рук, стопами на папері, різними видами фарб, на камінчиках, склі, ліплення пластиліном, солоним різнокольоровим тістом. Дані заняття розвивають дрібну моторику

пальців рук, що в свою чергу стимулює мовленнєві зони кори головного мозку координацію в просторі. Це дозволяє розвивати не лише зорові відчуття, але й тактильні, що особливо важливо для дітей з розладом аутистичного спектру.

2. Ігри з водою. Вода дуже позитивно впливає на емоційний стан дитини з РАС, допомагає розслабитись, зосередитися на власних відчуттях, врівноважити думки, знизити агресивні реакції на різні сенсорні та соціальні подразники.

3. Ігри з крупами та іншими природними матеріалами. Такі ігри передбачають створення сенсорних коробок, де можуть бути задіяні не лише природні матеріали і крупи, але й улюблені іграшки дитини. Для дитини з розладом аутистичного спектру це можливість без шкоди та боязні чіпати, пересипати, переливати, досліджувати, вивчати, те, що знаходиться всередині. Сенсорна коробка розвиває в дітях цікавість, уяву, концентрацію. Дані ігри чудово розвивають також дрібну моторику рук та мовлення (поповнення словникового запасу, вивчення нового, запуск мовлення, формування слів різної складової структури, фразового мовлення).

4. Ігри зі світлом і тінями. Можна застосовувати вправи в затемненій кімнаті, використання окулярів із захисними фільтрами, стимуляція зору яскравими предметами, неоновими паличками. Дані ігри стимулюють зорову чутливість. Для дітей з РАС вона особливо необхідна, оскільки вони бояться яскравих образів. Використовуючи лампу, ліхтарик чи свічку створюється справжній театр тіней на стіні, що дуже добре розвиває уяву, мислення, увагу.

5. Рольові ігри. Такі ігри добре розвивають соціальні навички, навички комунікації з іншими людьми, що вкрай важко дається для дитини з РАС. Граючись, дитина не тільки може уявляти себе в іншому образі, а й приміряти на себе інші відчуття та емоції. Так, копіювання різних ситуацій, приміряння професійних ролей дозволить дитині з розладом аутистичного спектру адаптуватись в соціумі.

6. Рухливі ігри. Стрибки, кидання м'яча, біг, плескіт в долоні, розгойдування на гойдалках, обертання на каруселях, стрибки на фітболі, маті, через скакалку, танці, біг по нестійкій поверхні, загортання в ковдру, важкі тканини, розтягування еластичних стрічок, пролізання в обмежений простір, подолання перешкод. Це все спрямовано на розвиток загальної моторики розтяжку, відчуття рівноваги, зміцнення м'язів, орієнтації в просторі, формування пропріоцептивної чутливості, яка у дітей з РАС є порушеною.

Окрім цього, фундаментальним підтвердженням позитивного впливу сенсорної інтеграції на дітей з розладом аутистичного спектру є дослідження Козій Т. П та Велюш Д. Ю. [6]. Вони провели дослідження ефективності застосування сенсорної інтеграції при аутизмі протягом повного курсу санаторно-курортного лікування, яке проходило протягом 18 діб на базі Міжнародного дитячого медичного центру «СКІФОС» у місті Скадовськ Херсонської області. Всього було обстежено 10 дітей у віці 5-12 років, з них – 5 дівчат і 5 хлопців, із діагнозом – аутизм. Наприкінці дослідження динаміка розвитку всіх сенсорних реакцій та їх подразнення досліджених дітей із розладом аутистичного спектру виявилась позитивно. Це дозволяє стверджувати про високу ефективність сенсорної інтеграції для дітей з РАС [6].

Таким чином, сенсорна інтеграція має величезний потенціал для розвитку дітей з аутизмом. Цей напрямок має безліч переваг для діток, що мають аутистичні риси. До найважливіших відносяться: покращене сприйняття навколишнього середовища: діти стають менш чутливими до подразників і можуть краще адаптуватися до різних ситуацій; корегування емоційно-вольової сфери: розуміння своїх емоцій та почуттів, врівноваження, зниження агресивних реакцій на подразники; спілкування і соціальна адаптація: покращується розуміння та взаємодія з іншими; розвиток мовлення: поповнення словникового запасу, формування фразового мовлення, корегування порушень в сфері складової структури слова; розвиток загальної та дрібної моторики: покращення тактильної чутливості.

Крім того, сенсорна інтеграція дозволяє дитині з розладом аутистичного спектру нормалізувати її чутливість та надати допомогу в переробці сенсорної інформації, синтезувати цілісну картину навколишнього світу і адекватно взаємодіяти в соціумі.

### Список використаних джерел

1. Айрес Е. Джин, за участю Джеффа Роббінса. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. Київ: Вид. «Центр учбової літератури», 2022. С. 327.
2. Гончаров С. М. Застосування сенсорної інтеграції у роботі з дітьми з аутизмом та розладами аутистичного спектру. *Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти* / За науковою редакцією Матохнюк Л.О. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (30 жовтня – 31 жовтня). Вінниця: КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». 2020. Вип. 3 (29). С. 82-86.
3. Григус І. М., Крук І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини (Rehabilitation & recreation)*. 2022. Вип. 11. С. 102-110.
4. Драченко В. В. Особливості сенсо-моторної сфери дитини дошкільного віку з розладами аутичного спектру. *Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі безперервної освіти* / За науковою редакцією Матохнюк Л.О. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (29 – 30 жовтня) № 32 – Вінниця: КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», 2021. С. 74-78.
5. Качмарик Х. В. Особливості організації психологічної корекції дітей з аутизмом у дошкільній установі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. 2017. Вип. 33. С. 145–15.
6. Козій Т.П., Д. Ю. Велюш. Ефективність застосування сенсорної інтеграції при аутизмі. *Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання* : зб. наук. праць IV Міжнар. наук.-практ. конф. (18-19 квітня 2018 р.). Краматорськ : ДДМА, 2018. С. 260-270.
7. Серомаха Н. Є., Мухіна А. Ю. Метод сенсорної інтеграції в роботі з дітьми з розладами аутичного спектра. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 6 (329). С. 203-210.

**І. ДЕМ'ЯНЧУК**

здобувач вищої освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ГРИ “СІДАРИК” ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Гра – це своєрідний метод навчання, спосіб передачі знань і формування нового досвіду у дітей. Гра є важливим чинником розвитку дитини у дошкільному віці, формування у неї соціальних компетентностей. Вона відіграє важливу роль у всебічному розвитку дитини. У сучасній педагогіці є виділено такі види ігор: творчі ігри (до них належать режисерські, сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів, ігри за правилами (цю групу утворюють рухливі та дидактичні ігри), окрему групу становлять народні ігри. Однак найбільш ґрунтовно в дошкільній педагогіці досліджені дидактичні ігри – це розвивальні ігри, які використовуються під час навчально-виховного процесу для закріплення й уточнення знань дітей про довкілля. Також поширеним є використання рухових ігор, адже діти дошкільного віку мають невід’ємну потребу у русі.

Науковці О. Ткач, О. Мілевська, Н. Гаврилова зазначають особливості ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення, а саме те, що у дітей дошкільного з порушеннями мовлення переважає маніпулятивна діяльність під час гри. Вони майже не супроводжують свої ігрові дії мовленнєвим актом, а мовчки маніпулюють іграшками. Часто вони не розуміють ігрового задуму і просто хаотично повторюють певні дії за своїми однолітками з нормотиповим розвитком. Негативними факторами, що впливають на ігрову діяльність дітей з порушеннями мовлення, є порушення мовленнєвого розвитку, такі як неправильна вимова звуків, бідний словниковий запас, порушене граматичне оформлення мовлення та зміни темпу мовлення.

Підбираючи ігри для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, слід враховувати постійну дитячу потребу у русі, у даному випадку ми можемо використати це з навчально-ігровою метою. Оскільки у русі формується міжпівкульна взаємодія, яка є основою розвитку когнітивних функцій, і діти дошкільного віку мають невід’ємну потребу у русі, то ми зможемо одночасно за допомогою рухових вправ та ігор формувати просторову лексику, та вчитись використовувати її у практичній діяльності.

**Гра “СІДАРИК”**

Тип і форма гри – пізнавальна дидактично-рухова гра.

Короткий опис: Гра складається з шести блоків, кожен з яких забезпечує формування просторової лексики за допомогою різних рухових дій. Перший блок спрямований на формування відчуття власного тіла; другий – розташування предметів відносно власного тіла; третій – розташування відносно постійного предмету; четвертий блок – правильне розташування предмета/іграшки у просторі відповідно до поданої інструкції; п’ятий блок – розуміння наступності

дії (наприклад, гра з іграшкою або м'ячем); шостий блок – вміння не тільки сприймати і виконувати інструкції, але й самостійно їх формулювати та озвучувати їх на занятті.

Головна мета гри: сформуувати у дітей дошкільного віку розуміння про поняття просторової лексики, забезпечити знання про орієнтування у просторі, та використання просторової лексики у практичній діяльності.

Засіб втілення гри: рух та слово.

Основна ігрова задача: Якнайкраще та якнайшвидше виконати завдання, яке представлено у кожному блоці.

Педагогічні можливості: Гра забезпечує поповнення активного словника дітей словами з просторової лексики, розвиває інтерес до знань про розташування різних предметів у побуті, також орієнтована дослідження власного тіла, сприяє фізичному розвитку дітей, дає можливість дітям показати свої знання уміння та навички.

Поетапний опис гри

1. Підготовчий етап:

Перед грою потрібно перевірити чи розуміють діти звернене мовлення, чи всі здатні до рухливих вправ. Також запевнитися чи розуміють діти, де у них правий та лівий бік. Перед грою слід ознайомити дітей із загальними вимогами до гри, тобто виконуємо все за інструкцією педагога. Знайомимо дітей з елементарними нормами морального поведіння ( не штовхати один одного та не ображати під час гри). Також на цьому етапі ми готуємо дітей до першого блоку гри, розташовуємо їх у ряд.

2. Ігрові дії:

Ігрові дії поєднують у собі шість послідовних блоків. За бажанням педагога можна на підготовчому етапі розташувати дітей у ряд, цим самим підготувавши їх до виконання ігрових інструкцій з першого блоку.

Перший блок, який має назву “Формування відчуття власного тіла” – спрямований на формування вміння досліджувати власне тіло, також у цьому блоці ми пригадуємо частини тіла, формуємо розуміння прийменників “до”, “на”, повторюємо де правий та лівий бік. Тут можна грати як з однією дитиною, так і з колективом або групою. Головною умовою цього блоку є дослідження власного тіла, тобто на разі дитина має бути зосереджена на собі. Цю гру можна проводити: у класній кімнаті, у логопедичному кабінеті, на дитячому майданчику, під час заняття на заміну фізкультхвилинки, або на прогулянці.

Переходимо на наступного блоку “Розташування предметів відносно власного тіла”. Метою цього блоку є формування вміння досліджувати простір навколо себе, та формування знань про просторову лексику, використовуючи прийменники “від”, “біля”, “між”, прислівники “перед”, “позаду”. Основною умовою цього блоку є дослідження простору навколо себе, це може бути як класна кімната, так і дитячий майданчик під час прогулянки. Для цієї гри знадобиться улюблена іграшка дитини, потім можемо розташувати дітей у ряд або в коло і проговорювати наступні ігрові інструкції.

Третій блок “Розташування відносно постійного предмета” У цьому блоці основним є сформуувати вміння орієнтуватися у класній кімнаті, повторити де правий та лівий бік, закріпити знання про просторову лексику. Цей блок

розроблений більше на колективну взаємодію дітей, але й можливе використання в індивідуальній роботі (якщо з однією дитиною то у інструкції говоримо про “стіл”, а якщо формуємо дві команди то проговорюємо в інструкції “парти”. Це може бути так звана гра-квест. Формуємо дві команди роздаємо естафетні палички та пояснюємо умови гри для команд. Вся суть цього блоку, що завдання діти виконують не на швидкість, а на правильність.

Четвертий блок “Правильне розташування предмета/іграшки у просторі відповідно до поданої інструкції”. Цей блок спрямований на формування вміння правильно відтворювати подані інструкції, закріплювати знання про прийменники: “під”, “від”, “біля”, “на”, “перед”, “за”, “між”, “над”, “у”. У цьому блоці подається наочне підкріплення для словесних інструкцій. Для цієї гри дитині знадобиться улюблена іграшка. З обладнання ще необхідно стіл та стілець, щоб дитина мала змогу точно відтворити інструкції. Можна використовувати цю гру як на індивідуальних заняттях, так і на групових.

Наступний блок “Розуміння наступності дії”. Головною метою, якого є сформувати вміння правильно відтворювати подані інструкції, взаємодіяти з однолітками, закріплювати знання про прийменники: “від”, “біля”, “на”, “перед”, “за”, “між”. Наприклад це може бути гра з іграшкою або м'ячем. Можна використовувати цю гру як у класній кімнаті під час уроку, так і на дитячому майданчику під час прогулянки. Для цього блоку представлено два види ігрових інструкцій, залежно від розташування дітей (у ряд або у коло).

Шостий блок “Самостійне формулювання та озвучування ігрових інструкцій на заняттях”. Основною метою цього блоку є сформувати вміння не тільки сприймати і виконувати інструкції, але й самостійно їх формулювати та озвучувати на занятті, закріплюємо знання про прийменники: “під”, “від”, “біля”, “на”, “перед”, “за”, “між”, “над”, “у”. Цей блок є завершальним етапом оскільки у дітей вже сформувався певний прийменниковий словник, і розуміння щодо використання певних прийменників у ігровій діяльності. Тут ми готуємо дітей до того, щоб вони самостійно задавали інструкції один одному, таким чином покращувалась їхня колективна взаємодія. На цьому етапі можна для зручності сформувати пари, тоді у кожна пара з допомогою педагога буде складати свою словесну інструкцію. Вона має звучати коротко, доступно та зрозуміло обом дітям. Спочатку хтось з пари ховає іграшку. Потім педагог допомагає одній дитині з пари складати інструкцію для її напарника, завдання дитини брати активну участь у складанні інструкції та правильно озвучити її, щоб напарник зміг знайти заховану іграшку.

Використовуючи цю ігрову гру педагог повинен чітко спланувати діяльність дошкільників та спрямувавши її на досягнення поставленої мети. Дану гру можна також використовувати на уроках у початковій школі (у першому та другому класі), оскільки ведучою діяльністю дошкільників є ігрова діяльність, то ця гра чудово підходить першокласникам для адаптації до довгих уроків. Тому що у процесі таких ігор учням вдається переборювати перевтому і гіподинамію.

Гра містить підкріплюючий наочний матеріал і є адаптовано для дітей з порушення мовлення, оскільки інструкції є чітким та короткими, а умови гри простими та лаконічними. Завдяки ігровому середовищу та додаванням улюблених дитячих іграшок, які служать для правильного виконання завдання – діти із задоволенням та зацікавленістю виконуватимуть дані інструкції.

У цій грі активна роль надається не тільки дітям, а й дорослому наставнику, педагогу, керівнику, організатору. Також важливо розрізняти основні функції дорослого в цій ігровій взаємодії: організацію діяльнісного спілкування, забезпечення переживання дитиною почуття власного розуміння, встановлення обмежень у грі, забезпечення сприятливого позитивного клімату в колективі. Дорослому наставнику варто з'ясувати, наскільки учасники ігрової взаємодії реалізують взяті на себе ролі, які містять визначені правила. Саме це ми можемо перевірити у шостому блоці нашої гри. Узявши на себе виконання ролі, дитина керується не тільки привабливістю ситуації, скільки правилами ролі і рольової взаємодії з партнерами. Тим самим ігрова взаємодія як би змушує дитину добровільно боротися з безпосередніми імпульсами, які ускладнюють її життєдіяльність.

Щодо ролі батьків у цій ігровій діяльності, то педагог може запропонувати батькам один з блоків гри провести з дитиною вдома у дитячій кімнаті, або у дворі. У перших блоках гри дорослий відіграватиме роль організатора або ведучого ігрової дії, а в останньому блоці батьки стають співучасником гри і вже виконуватимуть ігрові інструкції сформульовані дитиною, проте для цього блоку дитині потрібно добре засвоїти знання просторової лексики.

Отже, у результаті застосування цієї гри створюється специфічне, емоційно-позитивне середовище для природної й ефективної релаксації дітей, яка сприяє через пізнання образу свого тіла в просторі формуванню гальмових реакцій, координації рухів, тренуванню вестибулярного апарату, загальній психофізичній корекції дітей. Також дошкільники під час цієї гри засвоюють важливу лексичну тему.

#### **Список використаних джерел**

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2008. 187 с.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Київ: Знання, 2010. 293 с.
3. Максменко Д.С. Гра – ключ до душі дитини: практична психологія. Київ: Центр учбової літератури. 2018. 238 с.
4. Мілевська О. П. Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 78. С. 86-90.
5. Рібцун Ю.В. До проблеми вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ: *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2005. С. 78-81.



**О. ДИСА**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,  
(м. Дніпро, Україна)  
**Ю. Стець**  
здобувач 4 курсу  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

## **ВПЛИВ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ МАТЕРІ НА ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ**

В останні десятиліття спостерігається зростання уваги до питань психічного здоров'я та благополуччя в сім'ях та його впливу на здоров'я дітей. Сучасне суспільство все більше визнає важливість емоційного та психологічного благополуччя для загального фізичного здоров'я та якості життя. Численні дослідження вказують на те, що психоемоційний стан дорослих має прямий вплив на психічне та фізичне здоров'я найменших членів сім'ї. Саме такі питання вивчає психосоматика – галузь психології, яка досліджує взаємозв'язок між психічними станами та фізичними симптомами або захворюваннями у дітей, а також, механізми впливу психічних факторів на здоров'я та функціонування органів та систем організму дитини.

Теорії розвитку дитини підкреслюють важливість якості стосунків між батьками та дітьми, зокрема теорія прив'язаності Дж. Боулбі вказує на значення безпеки та стабільності взаємин для емоційного та соціального розвитку дитини. Дослідник зазначав, що батьки мають значний вплив на здоров'я та розвиток своєї дитини, і важливо усвідомлювати цей вплив та брати на себе відповідальність за створення сприятливого середовища для дитини.

Особливого значення набуває розуміння взаємозв'язку між психологічним станом матері та здоров'ям дитини з особливими освітніми потребами. Дослідження психологічного стану матері, як основи психосоматики дитини, мають велике значення для сучасного суспільства, сприяючи покращенню якості життя дітей та їхніх родин. Якщо мати перебуває в стресі, вона психічно та емоційно виснажена, і це, як правило, впливає на стан дитини. Лікарі вже давно помітили, що в сім'ях, де панують негативні емоції та конфлікти (відкриті або приховані), діти часто хворіють.

Психологічний стан матері включає емоційний, психологічний та соціальний аспекти, такі як рівень стресу, емоційна стабільність, ставлення до материнства, підтримка оточення та інші фактори. Поряд з емоційними станами (стресу, тривожності, депресії тощо) важливими є психологічні властивості жінки, такі як самооцінка, самоставлення, рівень розвитку емоційного інтелекту, стиль виховання та ін.

Емоційний стан матері впливає на формування емоційного середовища, в якому зростає дитина з особливими освітніми потребами. Цей зв'язок може бути

обумовлений різними факторами, такими як взаємодія матері з дитиною, ставлення до хвороби дитини, рівень емоційної підтримки та стабільність емоційного клімату в сім'ї. Дослідження цього взаємозв'язку має важливе значення для розуміння емоційного розвитку дитини та розробки ефективних стратегій підтримки емоційного благополуччя в сімей, де виховуються діти з особливими освітніми потребами.

З точки зору зарубіжних психологів, психосоматичні реакції відображають взаємозв'язок між психічним та фізичним станом організму та можуть бути визначені як фізичні симптоми чи захворювання, які мають психічне походження або пов'язані з психічними станами. Досліджуючи зв'язки між психологічним станом матері під час вагітності та фізичним здоров'ям дитини, встановлено, що психічний стрес у матері під час вагітності має значний вплив на фізичне здоров'я дитини протягом перших років життя [5].

Дослідження зв'язку психологічного стану матері після пологів і когнітивного розвитку дитини дозволило з'ясувати, що материнський післяпологовий стрес може мати важливі наслідки для когнітивного розвитку дитини у майбутньому [6].

Аналізуючи можливі стратегії протистояння стресу та їх вплив на психосоматику дитини, варто розглядати різноманітні підходи, включаючи психологічні та поведінкові методи, релаксаційні техніки, соціальну підтримку та зміни в середовищі. Наприклад, регулярна практика медитації та йоги може зменшити рівень стресу як у матері, так і в її дитини, та покращити їх здоров'я. Дослідження, проведене Гарвардським медичним центром, підтвердило, що медитація сприяє зниженню рівня кортизолу - гормону стресу [1]. Результати досліджень зарубіжних вчених показали, що участь у програмах медитації сприяла значному зниженню рівня стресу, тривожності та депресії у матерів, позитивний вплив цих практик на стан фізичного здоров'я матерів, включаючи зниження кров'яного тиску, покращення якості сну та зменшення відчуття болю. Важливо зазначити, що позитивні зміни у психічному та фізичному стані матерів також виявили вплив на їхніх дітей. Результати дослідження показали, що діти матерей, які брали участь у програмах медитації, демонстрували менше емоційних проблем та кращу фізичну справність порівняно з дітьми матерей із контрольної групи [3]. Отже, ці дослідження підтверджують важливість позитивних психологічних практик, таких як медитація, для психічного та фізичного здоров'я матерів і їхніх дітей.

Підтримка від близьких та професійних фахівців може допомогти зменшити вплив стресу на фізичне та психічне здоров'я дитини. Така підтримка також є важливими факторами у протистоянні стресу. Дослідження Університету в Оксфорді показало, що позитивні соціальні зв'язки допомагають зменшити вплив стресу на фізичне та психічне здоров'я [4]. Наведені приклади свідчать про те, що використання різноманітних стратегій протистояння стресу можуть сприяти покращенню психоемоційного стану батьків та психосоматики дитини, сприяючи збереженню її фізичного та психічного здоров'я.

Безумовно, сімейне оточення та психологічна підтримка відіграють значну роль у формуванні психологічного стану матері. Сім'я є основним соціальним середовищем, де формуються відносини, цінності та поведінка. Важливо

враховувати, що психологічний стан матері залежить від взаємодії з різними аспектами сімейного життя, такими як стосунки з партнером, рольові очікування, підтримка від родичів та інші чинники. Підтримка від партнера та інших членів сім'ї може допомогти матері подолати стресові ситуації, зберегти емоційне благополуччя та позитивний психологічний стан, що в свою чергу сприяє здоровому вихованню та розвитку дитини.

З метою збереження здоров'я дітей, матерям, у яких переважають негативні емоційні стани, надається психологічна допомога. Один із способів покращення здоров'я дитини через емоційний стан матері, включає такий метод як інтервенція – втручання у сімейні відносини фахівців-психологів. У дослідженні психологів, проведеному в Руанді, було виявлено, що позитивна сімейна інтервенція сприяла значному зниженню емоційних проблем у дітей через покращення відносин з матір'ю. Результати вказують на те, що діти, які брали участь у програмі інтервенції, демонстрували помітне зменшення виявів емоційних проблем, таких як тривога, депресія та агресивна поведінка. Крім того, після інтервенції вони виявляли більшу емоційну стабільність та самоконтроль. Дослідники також виявили, що позитивні зміни в емоційному стані дітей були пов'язані зі змінами у взаємовідносинах з їхніми матерями. Покращення в якості взаємин, підвищення рівня емпатії та підтримки з боку матерів відображалися на психологічному стані дітей. Додатково спостерігалось збільшення рівня довіри та відкритості у спілкуванні між матерями та дітьми [2]. Отже, результати цього дослідження підтверджують важливість позитивних відносин з матір'ю для психологічного благополуччя дитини та підкреслюють ефективність сімейних інтервенційних програм у зменшенні емоційних проблем у дітей.

Психологічне консультування матері, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, може стати важливим інструментом для покращення взаємин з дитиною та загального психологічного клімату в сім'ї, сприяючи розвитку позитивного виховного середовища та психічного благополуччя всіх членів сім'ї. У випадках погіршення психоемоційного стану психологічна допомога може бути корисною для розвитку навичок самопізнання та самовдосконалення у матері. Це може допомогти їй розуміти власні потреби, цінності та переконання, що сприятиме збалансованому та гармонійному життю. Підвищення рівня самосвідомості матері може також позитивно позначитися на її відносинах з дитиною, сприяючи побудові взаєморозуміння та взаємопідтримки.

Отже, позитивні відносини, емоційна стабільність та психологічний комфорт матері завжди сприяють здоров'ю та благополуччю емоційному розвитку дитини. У зв'язку з цим, в медичній та психологічній практиці рекомендується впроваджувати програм психологічного консультування для матерів з метою підтримки їхнього психічного здоров'я та покращення відносин з дітьми. Це може включати індивідуальні та групові сесії з фахівцями з психології та психіатрії, розробку програм для батьківської підтримки, які спрямовані на розвиток навичок виховання та підвищення емоційної згоди в сім'ї. Ці програми можуть включати тренінги з емоційного інтелекту та способів

ефективного спілкування. Важливою є співпраця між медичними та психологічними службами для комплексного обслуговування сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

У подальшому необхідно активізувати розробку інноваційних методів психологічної підтримки та аналіз взаємозв'язку між психічним станом матері та психосоматикою дитини на різних етапах розвитку

#### **Список використаних джерел**

1. Deepak B., Dr. Meditation offers significant heart benefits. Herbert Benson Harvard Health Publishing. August 1, 2013 Harvard Health Publishing .
2. Doyle K., Levtoy Ruti G., Karamage E., Rakshit D., Kazimbaya S. Effects of a Family Intervention on Children's Emotional Problems: Results from a Randomized Controlled Trial in Rwanda. 2021. Feb 2. P.5-38.
3. Haohao Yan, Yali Wu, Huabing Li. Effects of Mindfulness-Based Interventions on Maternal Mental Health: A Systematic Review. Journal of Affective Disorders. Vol. 305, 15 May, 2022, P. 102-114.
4. Törrönen M. Social relationships and their connection to mental health for young people who have been in the care system. British Journal of Social Work (2021). Vol. 51. P. 928-940.
5. Vehmeijer F., Guxens M., Duijts L., El Marroun H. Maternal Psychological Distress During Pregnancy and Childhood Health Outcomes. Journal of Developmental Origins of Health and Disease , Vol. 10, Issue 3 , June 2019 , pp. 274 - 285.
6. Vehmeijer F., Guxens M., Duijts L., El Marroun H. Maternal psychological distress during pregnancy and childhood health outcomes: a narrative review. Journal of Developmental Origins of Health and Disease. 31 October 2018. P. 275-279.

**Н. ДІДИК**

доцент кафедри психології освіти  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

### **ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ВОЄННИЙ ЧАС**

Війна в Україні торкнулася усіх українців, провокуючи переважно, тривожність і стрес, що виснажують організм, негативно впливають на фізичне та психічне здоров'я, скорочують тривалість життя. Досить негативно воєнні дії як сильні травматичні події впливають на дітей з ООП, які мають досить слабкі нервову систему та психоемоційне здоров'я.

Л. Кірішко [2], А. Нікора [3], Я.М. Полупанова [4], М. Фірцак [5] та ін. досліджували особливості психологічної підтримки дітей з ООП у період війни. Як зауважує Л. Кірішко, «в умовах воєнного стану в країні важливою є постійна підтримка осіб з особливими освітніми потребами як однієї з найбільш вразливих категорій, зокрема, забезпечення можливості продовження навчання в онлайн-форматі за місцем проживання або тимчасового перебування, надання їм

необхідного психологічного та якісного корекційно-розвивального супроводу» [2, с. 101].

Для дітей з ООП, найбільш типовими наслідками травматичних ситуацій в період війни є: регресивна поведінка (енурез, страх розлуки з батьками, страх перед незнайомими людьми, втрата наявних навичок), дратівливість, поведінкові порушення від депресії до агресії, соматичні скарги. Спектр посттравматичних симптомів у дітей з ООП включає зміни на фізіологічному, емоційному, когнітивному, поведінковому рівнях.

Переживання батьків значною мірою впливають на виникнення психосоматичних проявів у дітей з ООП. Діти, які бачать переживання і страх батьків, також переживають негативні емоції і душевний дискомфорт. Тому завдання психолога – стабілізувати психоемоційний стан батьків дітей з ООП.

Через психофізичні порушення, зокрема, інтелектуальної сфери, діти з ООП не завжди розуміють значення війни, не знають, як описати те, що вони відчують. Дітям з ООП не вистачає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості, вони запам'ятовують ситуацію і переживання у той час (свист снарядів, шум винищувачів, вибухи та вогонь. Для дітей з ООП ці переживання є дуже інтенсивними і емоційно сильними для їх вразливої психіки.

Тому, на нашу думку, мета психологічної допомоги дітям з ООП у воєнний час – стабілізувати психоемоційний стан дітей з ООП, мінімізувати вплив травматичних ситуацій, пов'язаних з війною, підібрати технологію психологічної підтримки дітей з ООП із врахуванням особливостей їх психофізичних порушень, залучити ресурс батьківської підтримки дітей з ООП у період війни.

Для проведення психологічної допомоги педагогам та батькам у роботі з дітьми з ООП у воєнний час та особливостей організації їх освітньої діяльності за редакцією Я.М. Полупанової розроблено методичні рекомендації «Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни» [4].

На думку Л. Кірішко, під час війни діти з ООП постійно перебувають в стані невизначеності [2, с. 102]. Звук повітряної тривоги і вибухів, бомбосховище, дорога і незнайоме середовище при евакуації викликають у дітей з ООП страх, тривогу та розгубленість. Діти через психофізичні порушення не можуть швидко реагувати і обробляти інформацію з оточуючого, логічно пояснити послідовність дій в екстремальній ситуації, вони частіше відчують негативний вплив травматичних подій. Тому потрібно впроваджувати психологічну підтримку, що зменшує психологічну травматизацію [2, с. 102]. На нашу думку, ефективними для зняття напруги у дітей з ООП під час повітряних тривог можуть бути психологічні ігри у бомбосховищах, запропоновані психологінею Світлоною Ройз.

Дитину, яка перебуває у ступорі, може чути і бачити, потрібно вивести зі ступору, розмовляючи з нею чітко, тихо і повільно. Якщо в стані страху дитина говорить, то потрібно її вислухати, проявляти розуміння і співчуття. Необхідно бути з дитиною, яка плаче, покласти руку на її плече чи спину, взяти її за руку чи

обійняти, дати дитині можливість плакати і говорити, не ставлячи запитання та без порад.

Неадекватні бажання дитини при істеричі ігноруються. За можливості потрібно перейти з дитиною у більш спокійне місце, без сторонніх людей, розмовляти з нею короткими впевненими фразами, запропонувати води, умити її обличчя. Рухова збудливість дитини триває недовго та переходить у: нервові тремтіння, плач або агресію. Інколи в такому стані дитина наносить шкоду собі і оточуючим. Тому говорити про емоції дитини необхідно спокійно, уникаючи слів із часткою «не».

Дитині при панічній атаці запропонуйте води, теплих напоїв чи потримати руки дитини під теплою водою. Також допоможуть дихальні вправи («Дихання по квадрату»), техніки заземлення («Назви 5 речей, які ти бачиш, 4, до яких можеш доторкнутися, 3, які чуєш»).

Особливості психологічної підтримки дітей з ООП залежать від її типу порушення психофізичного розвитку дитини. Наприклад, дитину з порушенням зору важливо ознайомити з навколишнім середовищем (надати описову характеристику, можливість хоча б мінімально обстежити приміщення). Дитині з порушеннями слуху потрібно говорити більш голосно, можливо, дати невербальну інструкцію, як діяти під час повітряної тривоги, як потрапити у бомбосховище. Дитині з ПОРА потрібно допомогти спуститися у бомбосховище, яке повинне бути пристосоване для дітей з ПОРА. Дитині з порушеннями інтелектуального розвитку варто декілька разів повторювати інструкцію, більш детально пояснювати, наводити приклади різних стресових ситуацій, з якими вони можуть зустрітись у воєнний час і показувати їх вирішення.

Уроки з дітьми з ООП краще проводити в спрощеній формі, не завантажувати дітей завданнями, не призводити до перенапруження і стресових ситуацій, робити записи онлайн уроків, щоб діти переглядали їх у зручний час, більше повторювати, використовувати творчі завдання, які допомагають нормалізувати емоційний стан. Позитивним буде застосування дитячої літератури, інсценізація казок, лялькового театру, позитивні сюжети про тварин і природу.

На нашу думку, ефективним психологічним засобом для роботи з дітьми з ООП у період війни є арттерапія. Арттерапія – це система психологічної допомоги, заснованої на мистецтві і творчості та розвитку психотерапевтичних стосунків. Перевагами арттерапії є: не має обмежень у застосуванні; є засобом невербального спілкування (що особливо добре для дітей з порушеннями слуху та для дітей з РСА); є засобом вільного самовираження та самопізнання; не вимагає у клієнта спеціальних навичок; формує атмосферу довіри високої толерантності. Ці переваги арттерапії дозволяють її ефективно застосовувати з дітьми з ООП для подолання травми війни. Рекомендуємо такі засоби арттерапії при роботі з травмою війни: олівці, фломастери, маркери, глина, папір, пластилін, солоне тісто, фольга.

Програма арттерапевтичної роботи з дітьми з ООП, які постраждали внаслідок війни може передбачати використання таких методів та форм роботи:

- групова арттерапія (образотворча терапія, кольоротерапія, фототерапія);
- музична терапія;
- танцювальна терапія;
- драмотерапія (маскотерапія та застосування театральних форм);
- бібліотерапія (казкотерапія);
- елементи етнотерапії, ігротерапії, лялькотерапії, створення оригамі тощо.

При виборі конкретного методу роботи важливо враховувати особливості психофізичного порушення у дитини з ООП.

Пропонуємо також такі казки для підтримки психоемоційного стану дитини у непростих умовах війни: «Мишеня сирні вушка» (Ю. Чмельов), «Чому ми не вдома» (М. Мусурівська) [4, с. 48-56], «Соловейко з одним крилом» (О.Романчук), «Чашечка прийняття та любові» [5, с. 81-83]. На нашу думку, доступним для дітей з ООП буде перегляд мультфільмів для дітей про війну «Герої теж плачуть», «Сім'я єдинорогів», Ю. Косівчук «Війна і маленька Віра». Для зняття психоемоційної напруги дітей з ООП ефективними будуть малюнкові методики (техніка «Каракулі», «Намалюй свій настрій», мандалотерапія), музикотерапія.

Отже, психологічна підтримка дітей з ООП у період війни є досить необхідним сучасної напрямом психологічної допомоги, що допомагає стабілізувати психоемоційний стан і мінімізувати вплив травматичних ситуацій у дітей з ООП у воєнний час. Важливою для цього є взаємодія з батьками дітей з ООП та застосування методів арттерапії.

#### **Список використаних джерел**

1. Допомога дітям з ООП під час війни. Поради для батьків. URL : <https://nus.org.ua/articles/dopomogadityam-z-oor-pid-chas-vijny-porady-dlya-batkiv/> (дата звернення 09.04.2024)
2. Кірішко Л. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Інклюзивна освіта*. 2022. С. 101-103.
3. Нікора А. Переживання стресу дитиною з особливими освітніми потребами в умовах воєнних дій. *Scientific Collection «InterConf»*, 2023. №149. С. 120-127.
4. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни : методичні рекомендації / За заг. ред. Я.М. Полупанової. Дніпро : Дніпровська академія неперервної освіти, 2022. 57 с.
5. Фірцак М. Підтримка та робота з дітьми з ООП та їх батьками під час війни. *АРТ-терапія у роботі з постраждалими дорослими та дітьми у дні війни для психологів, педагогів, психотерапевтів, батьків* / Н. Сабліна. Вінниця: ТВОРРИ, 2023. С. 80-84.
6. Як працювати з дітьми з ООП та підтримувати їх під час війни. URL : [https://www.youtube.com/watch?v=jSXDfVyb6\\_s&t=4s](https://www.youtube.com/watch?v=jSXDfVyb6_s&t=4s) (дата звернення 08.04.2024)

**Т. ДОКУЧИНА**

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Впровадження дистанційного навчання під час пандемії та його активне використання й сьогодні в умовах війни в Україні, обумовлює множинні просторові зрушення, які знаходяться в рамках парадигми мобільності. Вивченню різних аспектів проблеми здатності здобувачів вищої освіти до дистанційного навчання присвячена низка досліджень (Amir, Tanti, Maharani; Armstrong-Mensah, Ramsey-White, Yankey & Self-Brown; Дробот; Barrot, Llenares, & Del Rosario; Fidalgo, Thormann, Kulyk & Lencastre; Stevanović, Božić & Radović). Аналіз наукових праць вчених засвідчив, що ставлення та здатність до дистанційного навчання впливає не лише на якість самого процесу навчання, а й на особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців.

Інформатизація поширюється у кожен сферу життя та актуалізує необхідність знайомитися з інформаційними технологіями для набуття відповідних навичок, які підвищуватимуть освітній та технічний рівень майбутніх фахівців, зокрема віртуальної академічної мобільності, що створює можливість дистанційно навчатись протягом певного періоду часу в іншому закладі освіти, в тому числі закордоном [4]. Віртуальна мобільність пов'язана з віртуалізацією фізичного навчального середовища, що передбачає живу участь у заняттях за допомогою різних онлайн платформ, які використовуються для дистанційного навчання [5]. Відтак, здатність до дистанційного навчання є основою для подальшої здатності реалізовувати професійні завдання у дистанційному режимі, переорієнтовувати форми та методи своєї професійної діяльності, а також бути віртуально мобільним фахівцем.

І. Ткаченко, О. Хмельницька зазначають, що дистанційне навчання сприяє глибокому розумінню навчального матеріалу, а також формуванню комунікативних, інформаційних та самоосвітніх компетентностей. Навчання за допомогою дистанційних технологій має позитивний вплив на розвиток таких особистісних якостей як: активність, самостійність, креативність, цілеспрямованість та ін. [1]. Т. Ярошенко відзначає, що використання традиційних та інноваційних технологій під час дистанційного навчання сприяє розвитку необхідних вмінь та навичок, які потрібні для «навчання впродовж життя», зокрема: планування власної діяльності, прийняття рішень, вміння робити вибір, пошук необхідної інформації та ін. [2].

У процесі дослідження нами було проведено опитування здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, в якому взяло участь 242 респондента. Опитування було спрямоване на визначення ставлення до



дистанційного навчання; труднощів, які виникають під час дистанційного; готовності до його реалізації з дітьми з ООП тощо [3].

Результати дослідження засвідчили, що більшості здобувачів вищої освіти (73,97%) подобається дистанційне навчання. При цьому, 49,17% здобувачів вищої освіти зазначили, що їхнє ставлення до дистанційного навчання змінилось в кращу сторону від початку його запровадження в закладі вищої освіти. Водночас 26,03% опитаних зазначили, що їм не подобається навчатись у дистанційному форматі.

На формування ставлення до дистанційного навчання вагоме значення має якість його організації. Тому одним із питань опитування було «Як Ви оцінюєте якість дистанційного навчання?». Більшість опитаних достатньо високо оцінили якість дистанційного навчання (17,35% - «дуже добре», 62% - «добре»). Низьку оцінку якості дистанційного навчання надали 6,6% опитаних, а 14,05% не могли визначитись при відповіді на це питання.

На запитання «Чи можна отримувати якісну освіту лише дистанційно?» 42,15% опитаних відповіли «Ні», 27,7% – «Так», а 30,16% - не визначились. Попри позитивне оцінювання дистанційного навчання, більшість здобувачів вищої освіти не вважають, що так можна отримати якісну професійну освіту.

За результатами опитування 42,15% здобувачів надає перевагу саме дистанційному навчанню, 36,78% – поєднанню дистанційного та офлайн навчання, а 21,07% - офлайн навчанню. При цьому 73,3% опитаних вважає, що якість отриманих знань вища при навчанні в аудиторіях, а 27,7% - в умовах дистанційного навчання. Відтак, якість освіти не є визначальним показником для здобувачів вищої освіти щодо формування ставлення до навчання. Зокрема, основними перевагами дистанційного навчання здобувачами було визначено такі: «*Більше вільного часу*», «*Можливість навчатись вдома*», «*Зручність (не прив'язаність до місця, часу навчання)*», «*Можливість поєднувати навчання і роботу*», «*Економія коштів (на дорогу, проживання)*» та ін. Більшість переваг свідчать, що дистанційне навчання оцінюється з позиції більш комфортних умов його організації для здобувачів вищої освіти.

Респонденти також визначили недоліки дистанційної форми навчання, зокрема найбільш поширеними відповідями були наступні: «*Відсутність живого спілкування*», «*Проблеми з Інтернетом, сайтами*», «*Багато часу перед монітором, з гаджетами, шкода для здоров'я*», «*Необхідність мати технічне забезпечення*», «*Відсутність практики*», «*Погана організація*», «*Низький рівень зосередження, самоорганізації*» та ін.

Самооцінювання здобувачами вищої освіти готовності до дистанційного навчання показало переважання досить високих оцінок. Зокрема, 31,81% опитаних зазначили, що вважають рівень своєї готовності до дистанційного навчання високим, 62% - середнім, 6,19% - низьким. Проте, 66,53% опитаних здобувачів зазначили, що не хотіли б працювати з дітьми з ООП у дистанційному форматі; 22,31% опитаних ще не визначились. І лише 11,61% майбутніх фахівців спеціальної освіти мають бажання працювати дистанційно з дітьми з ООП. Такі відповіді свідчать про необхідність формування готовності до організації

дистанційної форми навчання дітей ООП, що є показником мобільності у професійній діяльності фахівців спеціальної освіти.

Отже, використання дистанційного навчання у процесі фахової підготовки сприяє розвитку професійної компетентності, мобільності, особистості здобувачів вищої освіти. Емпіричне дослідження засвідчило, що здобувачі вищої освіти позитивно налаштовані до дистанційного навчання, попри низку труднощів, які виникають при його організації. Проте при цьому зазначають про нижчу якість знань в умовах дистанційного навчання. Майбутні фахівці оцінили свою готовність до дистанційного навчання переважно на середньому рівні, при цьому більшість з них не висловила бажання працювати з дітьми з ООП дистанційно. Результати дослідження свідчать про необхідність удосконалення системи дистанційного навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

### Список використаних джерел

1. Ткаченко Т.В., Хмельницька О.С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. 75 (3). 91-96.
2. Ярошенко Т.О. Дистанційне навчання в системі вищої освіти: сучасні тенденції. *Інженерні та освітні технології*. 2019. 7 (4). 8-21. doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.04.01
3. Dokuchyna T. Students' attitude to distance learning as a component of their mobility. *Pedagogy*. 2023. 4. 439-448. <https://doi.org/10.53656/ped2023-4.02>
4. Valtins K., Muracova N. Virtual mobility for students, going from distance learning to live participation *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*. 2019. Vol. 7. 1 .222-227. <http://dx.doi.org/10.21533/pen.v7i1.373>
5. Vasilevska D. Distance education as a factor of development of virtual academic mobility. *Bulgarian Comparative Education Society Conference Proceedings*. 2014. 12. 404-410. Ipswich, MA: Education Source. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597994.pdf>

**І. ДОНЕЦЬ**  
(м. Луцьк, Україна)

## **БАРАБАННА ФАСИЛІТАЦІЯ І СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА: ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ**

Барабанна фасилітація використовується як терапевтичний і освітній інструмент, що дозволяє учасникам через музичне взаємодіяння покращувати емоційний, соціальний та когнітивний розвиток.

Барабанна фасилітація є формою групової музичної взаємодії, яка застосовує ритм як основний засіб для залучення і спілкування між учасниками. Ця методика користується популярністю в різних культурних та соціальних

контекстах по всьому світу і має глибокі коріння в традиційних обрядах і церемоніях.

Барабанне коло, як метод включення активних музичних технік у освітній процес, відкриває нові можливості для розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Цей підхід допомагає у вдосконаленні координації, вдосконаленні мовленнєвих навичок, а також стимулює соціальну взаємодію і емоційне самовираження. Барабанна фасилітація базується на використанні ритму як засобу для активізації різних зон мозку, що відповідають за слухове сприйняття, моторику та емоційну регуляцію. Ритмічні вправи сприяють поліпшенню нервово-м'язової координації, що є критично важливим для дітей з фізичними обмеженнями.

### **1. Історія барабанної фасилітації:**

- Традиційне використання: Барабани використовувалися в багатьох культурах як засіб для церемоніальних цілей, лікування, а також для передачі повідомлень.

- Сучасне застосування: Переосмислення ролі барабанів в терапії та освіті, розвиток спеціалізованих технік для фасилітації у групах з особливими потребами.

### **2. Методологія:**

- Ритм як мова: Використання ритмічних патернів для створення музичного діалогу між учасниками, підтримуючи структуроване і вільне вираження.

- Структура сесій: Розробка сесій, які включають розминку, основну активність та заключну інтеграцію досвіду.

### **3. Основні принципи:**

- Інклюзивність: Барабанна фасилітація відкрита для усіх учасників без відмінностей у музичній підготовці або фізичних здібностях.

- Спільнота та співпраця: Створення безпечного середовища для спілкування та спільної діяльності, що зміцнює соціальні зв'язки.

- Терапевтичний вплив: Використання барабанів для підвищення самооцінки, зниження стресу та покращення загального емоційного стану.

Нейропсихологічні аспекти: Ритмічна активність стимулює обидві півкулі мозку, сприяючи кращому нервовому зв'язку та підвищенню ефективності мозкових процесів.

Психологічні аспекти: Барабанна фасилітація допомагає знизити рівень стресу, покращує емоційний стан і забезпечує ефективне вираження почуттів.

### **Методика барабанної фасилітації:**

1. Барабанна фасилітація базується на використанні ритму як засобу для активізації різних зон мозку, що відповідають за слухове сприйняття, моторику та емоційну регуляцію. Ритмічні вправи сприяють поліпшенню нервово-м'язової координації, що є критично важливим для дітей з фізичними обмеженнями.

2. Методи барабанної фасилітації у спеціальній освіті:

- Використання ритмічних ігор та вправ для розвитку уваги та концентрації.

- Застосування барабанної фасилітації для покращення комунікативних навичок через групові заняття, що стимулюють взаємодію та взаєморозуміння.
- Розробка індивідуалізованих програм на основі потреб конкретної дитини, з урахуванням її емоційного та психологічного стану.

**Індивідуальний підхід:** Адаптація вправ відповідно до особливостей кожної дитини, включно з її фізичними, емоційними та когнітивними можливостями.

**Групові сесії:** Розвиток соціальних навичок через групове музикування, що сприяє залученню та взаємодії між дітьми.

#### **Практичне застосування:**

Впровадження у навчальні програми: Інтеграція барабанної фасилітації у шкільні курси спеціальної освіти, додаткові заняття та спеціалізовані терапевтичні сесії. Розробка спеціалізованих вправ: Створення комплексу вправ, що враховують вікові та індивідуальні особливості дітей.

#### **Ефективність та результати:**

Дослідження впливу: Розгляд кількісних та якісних даних про позитивні зміни у поведінці, емоційному стані та навчальних досягненнях дітей залежить від кількості та якості проведених сесій. Терапевтичний вплив групової сесії має здійснюватись хоча б раз на тиждень. Аналіз впливу виразно-індивідуальний. Дослідження результатів та перспектив впливу залежить від сприяння впровадження цього виду терапевтично-корекційної роботи у закладах освіти.

**Кейс-стаді:** Приклади успішного застосування методики в різних освітніх та терапевтичних установах. На курсах ВППО було проведено не менше 30 сесій повного заняття чи окремих вправ для освітян різних напрямків, які однозначно виявили позитивний вплив на учасників. Терапія вторинної травми також є постійною необхідністю для освітян. Особливий інтерес виявили полісенсорні та мультитаксингові вправи.

Барабанна фасилітація представляє собою значущий інструмент у сфері спеціальної освіти. Вона не тільки сприяє розвитку фундаментальних навичок у дітей з особливими потребами, але й відкриває нові шляхи для їх соціальної адаптації та емоційного гомеостазу. Барабанна фасилітація в спеціальній освіті відкриває нові горизонти для терапевтичного та освітнього процесу. Вона не лише сприяє фізичному та психологічному розвитку дітей, але й відіграє ключову роль у їх соціальній інтеграції та загальному благополуччі. Барабанна фасилітація є універсальним засобом, який може бути адаптований до різних контекстів і потреб. Вона не лише служить терапевтичними та освітніми цілями, але й сприяє глибшому розумінню культурної ідентичності та сприяє створенню міцніших спільнот.

Подальше дослідження і розробка методів дозволять оптимізувати використання барабанної фасилітації і зробити її доступною більшій кількості дітей із спеціальними освітніми потребами.

**Ключові слова:** барабанна фасилітація, культура, спеціальна освіта, діти з особливими потребами, терапевтична музика, ритмічна терапія, соціальна адаптація, когнітивний розвиток.

### **Список використаних джерел**

1. Nellie Hill/Arthur Hull, 2013, Drum Circle Facilitators' Handbook Copyright© 2013 Village Music Circles
2. Arthur Hull, Drum Circle Spirit, Facilitation Human Potential Through Rhythm Copyright © 1998 by Arthur Hull
3. Kalani Das, 2018, The Way of Music: Creating Sound Connections in Music Therapy, First published in 2011. Updated in 2018
4. Kalani, 2004, Together in rhythm: a facilitator s guide to drum circle music
5. Шапошников С. Н., 2020, Ключевые компетенции фасилитатора для работы в методе «Барабанная фасилитация», DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-12-88-12>

**Л. ДРОЗД**

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Полтавського національного  
педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
(м. Полтава, Україна)

### **РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

У зв'язку зі збільшенням в останні десятиліття кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку особливо актуальною стає проблема соціальної адаптації не тільки дитини, яка страждає на ту чи іншу патологію, а й сім'ї, в якій вона росте.

Багато українських фахівців вивчали проблеми батьків, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку. Серед них можна виділити таких: Сак Т.В., Островська К.О., Шевцов А.Г., Синьов В.М., Колупаєва А.А., Миронова С.П., Мартинчук О.В., Кукуруза Г.В., Софій Н.З., Таранченко О.М.. Ці та інші вчені зробили вагомий внесок у дослідження проблем сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, та пошук ефективних шляхів взаємодії громадського і сімейного виховання таких дітей.

Хоча питання роботи з сім'єю дитини з порушеннями психофізичного розвитку обговорюється вже багато років, воно, як і раніше, залишається актуальним. Поточна соціальна ситуація та нові вимоги законодавства ставлять перед педагогами, дефектологами та психологами нові завдання щодо забезпечення комплексного догляду за такими сім'ями[1; 2; 3; 4; 5].

З перших днів життя кожна дитина потребує не тільки постійної турботи для правильного розвитку, але і спілкування з тими, хто їх любить, тобто близькими людьми. Таке спілкування допомагає їй дізнатися про соціальні норми поведінки та духовні цінності. Дитині з порушеннями розвитку у тому

числі також потрібні: корекційна допомога, спеціальний інтенсивний розвиток, реабілітація та соціалізація. Все це стає проблемою для батьків таких дітей.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що процес соціалізації дитини відбувається в сім'ї, що передбачає різнобічне пізнання навколишнього світу, оволодіння вмінням взаємодіяти з іншими людьми та навколишньою дійсністю, а також знання загальнолюдських цінностей. Вирішальним чинником є моральна атмосфера в сім'ї, її побут і стиль. Довіра у відносинах, підтримка та прийняття батьками проблем здоров'я та розвитку, допомагають особливій дитині усвідомити себе повноцінною та цінною особистістю не тільки в сім'ї, а й у суспільстві[1; 3; 5].

Проживання сім'ї з дитиною, що має порушення в психофізичному розвитку створює особливе середовище в самій сім'ї. Це залежить передусім від самих батьків і від відношення, яке складається до них в інших дітей. Ставлення близьких до дитини людей визначає, які почуття розвинуться у неї (почуття любові або агресивні реакції з сильною нервозністю, що призводять до ворожості та емоційних сплесків).

Дослідники звернули увагу на одне дуже цікаве зауваження: сім'я не завжди позитивно впливає на дітей. Якщо в сім'ї постійна напруга, знову і знову виникатимуть сварки і дитина почуватиметься нещасною. Якщо дитина зростає в атмосфері конфліктів між батьками та скандалів між членами сім'ї, вона постійно перебуватиме у стресовій ситуації, що, у свою чергу, має негативні наслідки для розвитку особистості дитини та поглиблює її проблеми.

У сім'ї дитина засвоює певні навички поведінки, уявлення про себе та інших, про світ загалом. Тому правильний і адекватний підхід сім'ї до порушення дитини, її проблем і труднощів є важливим фактором реабілітації особистості, що розвивається[2].

Батьки дітей з порушеннями розвитку часто не мають достатнього уявлення про потенційні здібності своєї дитини та відчувають надмірну тривогу. Дорослі намагаються постійно контролювати дитину, передбачати її бажання навіть у дрібницях та захищати її від реальних та уявних загроз. Такий надмірний захист непродуктивний з погляду розвитку та корекції. Дитину постійно балують, жаліють і необґрунтовано захищають від усіх справ, навіть тих, які доступні дитині. Роблячи все за дитину з порушеннями розвитку, дорослі виховують її безпорадною та нездатною до дій. Дитина не освоює найпростіші навички догляду за собою, не відповідає на вимоги дорослих, не вміє поводитись у суспільстві та не намагається спілкуватися з іншими дітьми. Це створює умови для штучної ізоляції конкретної дитини від суспільства та призводить до розвитку пасивної споживчої позиції. Надалі такій людині буде складно адаптуватися в колективі через свої особистісні особливості[2].

Слід сказати, що іноді батьки помилково і необґрунтовано вважають, що все добре і все минеться. Вони акцентують надмірну увагу на лікуванні дитини, позбавляючи її емоційної підтримки та прийняття. Корекційна робота, навчання взаємодії з навколишньою дійсністю та соціалізація дитини відходять на другий план. Повіривши в чудове зцілення, батьки втрачають дорогоцінні хвилини

педагогічної допомоги, яка така важлива для дитини з порушеннями в розвитку. У той самий час дорослі пред'являють дитині непосильні вимоги, дитина перевантажується фізично, страждає психічно і не здатна задовольнити ці вимоги. Батьки, у свою чергу, незадоволені, що дитина не виправдала їхніх очікувань. На цьому ґрунті виникає затяжний конфлікт, в якому найбільше страждає дитина[2].

Особлива категорія батьків, котрі лише песимістично дивляться на майбутнє дитини з інвалідністю. Такі батьки постійно обмежують права дитини у вигляді суворих вказівок, невиконання яких карається. Дитина зобов'язана виконувати абсолютно всі завдання та вправи незалежно від її рухових, розумових та інтелектуальних здібностей. Недотримання цих вимог часто тягне за собою фізичне покарання.

Дослідники відзначають, що неконструктивні моделі сімейного виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку створюють умови для виникнення вторинних відхилень у її психічному розвитку, які мають істотний вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток дитини. Тільки відповідна оцінка батьками відхилень у розвитку дитини є основою її успішного виховання та розвитку[2; 3; 5].

Батькам найбільш доцільний вибір стилю співпраці з дитиною з порушеннями – конструктивна та гнучка форма взаємної відповідальності батьків та дитини у спільній діяльності. Такі батьки вірять в успіх своєї дитини та сильні сторони її натури. Вони визнають, що, послідовно надаючи необхідну підтримку та розвиваючи самостійність, дитина навчиться співпрацювати із зовнішнім світом та долати проблеми розвитку[3; 5].

Тому сім'я відіграє дуже важливу роль у житті кожної людини. Поінформованість про сім'ю особливо важлива для дитини, особистість якої ще розвивається. Для нього сім'я – це найближчі люди, які приймають його таким, яким він є, незалежно від його соціального статусу, стану здоров'я та індивідуальних особливостей. Тут можна вирішити проблеми, знайти допомогу, розуміння та співчуття. Але одна й та сама сім'я може призвести до розвитку у дитини негативних якостей і ускладнити її адаптацію до умов життя, що змінюються[3; 5].

Виходячи з аналізу сучасних літературних джерел та вивчаючи наукову спадщину дослідників ми можемо стверджувати, що завдання спеціального педагога – забезпечити сім'ї дитини з порушеннями психофізичного розвитку підтримку, яка дозволить батькам зрозуміти проблеми дитини, прийняти їх та знайти рішення корекційної допомоги, яка допоможе створити соціально адаптовану особу, що повноцінно розвивається.

#### **Список використаних джерел**

1. Гамрецька Г.М. Взаємодія сім'ї та школи у вихованні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2021. № 2(73), С. 47-52.

2. Кравченко Т.В. Модель взаємодії сім'ї та освітнього закладу у вихованні дітей з особливими потребами. *Молодь і ринок*. 2019. № 10(177), С. 106-110.

3. Миронова С.П. Корекційно-педагогічна діяльність з сім'ями, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 38, С. 85-89.

4. Руденко Л.М., Супрун М.О. Підготовка майбутніх вчителів до взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 3(113), С. 167-176.

5. Ярмола Н.А., Тарасун В.В. Особливості участі сім'ї у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. Вип. 17, С. 148-156.

**М. ЄФИМЕНКО**

доктор педагогічних наук, професор кафедри  
прикладної психології та логопедії  
Бердянського державного педагогічного університету,  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ СТРИНГІНГ ЯК НОВИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ КИСТЬОВОГО ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (ПРЕЗЕНТАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ М. ЄФИМЕНКА)**

Окремі напрями корекційної роботи із мотузками, шнурками, стрічками відомі відносно давно, але сьогодні виникла необхідність розробки цілісної системи використання можливостей цих засобів в поліпшенні та корекції кистьового праксису (координаційних, швидкісних та силових кистьових функцій) у дітей із ООП.

Виникла думка назвати цей загальний розвитково-корекційний напрям педагогічним стрінгінгом (від англійського string – шнур, тятива, нитка). Попереднє визначення цього терміну може бути таким:

**Педагогічний (або розвитково-корекційний) стрінгінг (PS)** (анг. stringing – нанизувати, натягувати) – *це система (технологія, методика) використання фізичних можливостей різних мотузок, шнурів, ниток, стрічок, гумових джгутів, сіток, канатів та цілеспрямованих ручних (особливо – кистьових) маніпуляцій із ними для розвитку та корекції основних кистьових функцій у дітей.*

Однією з концептуальних позицій цього підходу є гасло: мінімум засобів – максимум корекційного ефекту!



Для зручності далі в статті термін «педагогічний стрінгінг» буде замінюватися скороченим варіантом – стрінгінг (вважати його синонімом основного поняття).

Стрінгінг складається з двох основних напрямів:

***I. Загальний (розвитковий) стрінгінг.***

***II. Спеціальний (корекційно-компенсаторний) стрінгінг.***

Напрямом загального стрінгінгу передбачається системна робота педагога (батьків, дітей) над своєчасним та повноцінним розвитком основних кистьових функцій за допомогою можливостей вищезазначених предметів. Цей напрям може бути реалізований як для дітей з нормотиповим варіантом розвитку, так і для дітей із особливими освітніми потребами.

Для нормотипового розвитку та абілітації основних кистьових функцій у дітей, перш за все, необхідно розвивати у них базові рухи із використанням мотузок та іншого (тут і далі за текстом для скорочення словосполучення «мотузка та інше» буде означати також можливість використання у вправі шнурів, тасьми, ниток, канатів, стрічок тощо):

1. Намотувати мотузку або інше на свій палець, кисть, або передпліччя за допомогою іншої (протилежної) руки (пасивна рука при цьому не рухається).

2. Намотувати мотузку одночасно на плече і кисть, роблячи «ласо».

3. Намотувати мотузку або інше на свій палець, кисть, або передпліччя за допомогою іншої (протилежної) руки (тепер «пасивна» рука має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку).

4. Те ж саме, але виконувати намотування протилежною рукою.

5. Намотувати мотузку або інше на циліндричний предмет, що утримується в протилежній руці (предмет при цьому залишається пасивним, тобто не рухається).

6. Намотувати мотузку або інше на циліндричний предмет, що утримується в протилежній руці (предмет при цьому має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку сумісними діями).

7. Намотувати мотузку або інше на бобіну, що утримується в протилежній руці (бобіна при цьому має бути пасивною, тобто не рухатися).

8. Намотувати мотузку або інше на бобіну, що утримується в протилежній руці (бобіна при цьому має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку).

9. Намотувати нитку або інше на катушку, що утримується в протилежній руці (катушка при цьому має бути пасивною, тобто не рухатися).

І так далі...

**Корекційно-компенсаторний стрінгінг** є вже більш спеціалізованим, адже він призначений для відповідної корекційної роботи із порушеннями основних кистьових функцій у дітей, орієнтуючись на те, яка саме функція у дитини проблематична (силова, координаційна, швидкісна, або інша). Реалізують цей напрям роботи в більшому ступені вже вузькі спеціалісти: логопеди, психологи, терапевти мови та мовлення, дефектологи, реабілітологи,

ерготерапевти тощо. Зрозуміло, що починати роботу з дітьми з культури формування кистьових функцій треба із фронтального загального (розвиткового) стрінгінгу, формуючи первинну базу для подальшої індивідуальної корекційної роботи.

Корекційно-компенсаторний стрінгінг включає в себе вже такі спеціалізовані напрями:

1. **Подолання гіпертонусу м'язів** передпліччя та кисті при спастичних варіантах кистьових порушень: вправи із одночасними та почерговими вертикальними струшуваннями кистями, тримаючи мотузку або канат за кінець; вправи із одночасними та почерговими горизонтальними струшуваннями кистями, тримаючи мотузку або канат за кінець; вправи із одночасними та почерговими коловими струшуваннями кистями, тримаючи мотузку або канат за кінець; вправи із розтягуванням спазмованих м'язів-згиначів пальців іншою рукою за допомогою мотузкової петлі; вправи із розтягуванням спазмованих м'язів-згиначів пальців одночасно двох рук за допомогою мотузкової петлі; - вправи з почерговим розведенням пальців кистей, збільшуючи відстань між натягнутими паралельно шнурами або мотузками; вправи з одночасним розведенням всіх пальців, тобто розкриттям пальцевого віяла за допомогою розтягування гумової мережі.

2. **Подолання тугорухливості у суглобах** передпліччя та кисті (збільшення амплітуди рухів) при спастичних варіантах кистьових порушень: вправи з «грою» кистями (зпочатку долонею а потім і тильною стороною) на великих струнах паралельно натягнутих гумових джгутів; вправи з подібною «грою» почергово кожним пальцем на великих струнах паралельно натягнутих гумових джгутів; вправи з «грою» ребром долонь на великих гумових «струнах»; вправи з намотуванням вільного (не натягнутого) шнура або мотузки на кисть, виконуючи нею широкоамплітудні колові рухи в зручній для дитини бік; те ж саме, але виконувати рухи в протилежний бік; вправи з намотуванням прив'язаного за один кінець до опори гумового джгута на кисть, самостійно натягуючи джгут і виконуючи кистю широкоамплітудні колові рухи в зручній для дитини бік.

3. **Подолання гіпотонусу м'язів** передпліччя та кисті при гіпотонічних варіантах кистьових порушень: вправи зі згинання кистей, долаючи опір еластичних гумових джгутів спочатку більш збереженою кінцівкою, а потім – ураженою; вправи зі стисканням одночасно всіма пальцями двох і більше натягнутих паралельно еластичних гумових джгутів: спочатку більш збереженою кінцівкою, а потім – ураженою; вправи зі стисканням почергово різними зведеними пальцями еластичного гумового джгута, зафіксованого одним кінцем до опори: самостійно натягуючи джгут, автоматично збільшувати силу стискання джгута пальцями; вправи із намотування на кисть еластичного гумового джгута з подальшим багаторазовим стисканням кисті в кулак: спочатку робити це на більш збереженій кінцівці, а потім – на ураженій.

4. **Подолання гіперрухливості у суглобах** передпліччя та кисті при гіпотонічних варіантах кистьових порушень: вправи ізометричного характеру

(тобто не змінюючи положення кисті) з тяги горизонтально розташованої мотузки на себе, при цьому один кінець мотузки прив'язаний до стаціонарної опори; вправи ізометричного характеру з тяги горизонтально розташованої мотузки від себе, при цьому один кінець мотузки прив'язати до стаціонарної опори; вправи ізометричного характеру з верхньої тяги вертикально розташованої мотузки на себе, при цьому один кінець мотузки прив'язати до стаціонарної опори; вправи ізометричного характеру з нижньої тяги вертикально розташованої мотузки на себе, при цьому один кінець мотузки прив'язати до опори; вправи ізометричного характеру із зустрічного зведення зігнутих рук перед грудьми, тримаючи в кистях еластичні гумові джгути; вправи ізометричного характеру із стисканням одночасно всіма пальцями еластичних гумових джгутів, натягнутих паралельно; вправи ізометричного характеру із згинанням одночасно всіма окремими пальцями еластичної гумової сітки, натягнутої на металеве кільце.

5. **Укріплення м'язово-фасціальних утворень** передпліччя та кисті при млявих варіантах кистей: вправи із намотуванням мотузки на паличку за допомогою намотувальних рухів однією рукою: на кінці мотузки треба прикріпити предмет відповідної ваги; вправи із намотування мотузки на паличку за допомогою намотувальних рухів одночасно двома кистями: на кінці мотузки треба прикріпити важкий предмет; вправи із намотуванням тросу на лебідку, спочатку більш збереженою рукою, а потім – ураженою (вагу вантажу варіювати у відповідності до можливостей дитини з ООП); вправи із буксируванням відносно важкого предмету за допомогою мотузки, захопивши її кистю (вагу вантажу варіювати у відповідності до можливостей дитини з ООП); вправи з перетягування партнера, тримаючись спочатку двома, а потім однією рукою за канат; вправи із затягуванням партнера в намальоване коло, тримаючись двома або однією рукою за петлю, зроблену із канату.

6. **Подолання дистонічних порушень** кистей (стабілізація мінливого тону): вправи із почерговим намотуванням еластичного медичного бінта на кисть і частково передпліччя протилежної руки; вправи із почерговим намотуванням гумового джгута на кисть і частково передпліччя протилежної руки; вправи із почерговим намотуванням стрічки або мотузки на кисть і частково передпліччя протилежної руки; ті ж самі вправи тільки з подальшим стисканням пальців в кулаки; вправи з дозованими стисканнями розкритими пальцями еластичної гумової сітки, натягнутої на металеве кільце, з поступовим збільшенням м'язового напруження (слабке зусилля – середнє зусилля – максимальне зусилля).

#### **Список використаних джерел**

1. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць : вип. 7, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Т.1. С. 122 – 133.
2. Єфименко М. М., Мога М. Д. Методика «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психо-мовленнєвого розвитку дітей з

особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір №119376 від 29.05.2023 р.

3. Кантаржи В. К. Класифікація координаційних кистьових функцій в контексті предметно-практичної діяльності старших дошкільників. Науковий вісник. 2022. №1. С. 68–73.

4. Рібцун Ю. В. Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). Особлива дитина : навчання і виховання. 2021. №4 (104). С. 28–45.

#### **Д. ЗАВІТРЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка  
(м. Кропивницький, Україна)

#### **А. РАЦУЛ**

кандидат педагогічних наук, професор  
кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка  
(м. Кропивницький, Україна)

#### **О. НАГОРНА**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка  
(м. Кропивницький, Україна)

### **ДО ПИТАННЯ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ В СУЧАСНОМУ СВІТІ**

Для формування «здорового» суспільства необхідним кроком є зміна старої системи, яка роками вибудовувала суспільні бар'єри. І особливої уваги в цьому питанні потребує саме інклюзивне суспільство. Наше завдання полягає в утворенні міцного зв'язку, який подолає будь-які бар'єри в суспільстві для розвитку комфортного життя кожного. Проблема сьогодення – руйнування «стін» соціуму. Проте з часом та досвідом ми розуміємо, як із цим уживатися та долати подібні бар'єри. Однак як бути тим, хто поза системою? Якщо раніше окреслена тема стосувалася частини населення, то через війну й пов'язані з нею наслідки відсоток людей з особливостями збільшився. Саме тому маємо ламати стереотипи й створювати комфортні умови для всіх.

Безбар'єрність – це забезпечення рівних прав та можливостей для всіх людей, зокрема тих, хто відчуває тиск та обмеження, стигматизацію,

дискримінацію тощо. Для людей з особливими освітніми потребами в суспільстві досі існують певні бар'єри, однак несприйняття когось через те, що він відрізняється від решти колективу, неприйняття людей через стереотипи – також є бар'єром. Змініть своє мислення, переглянувши освітній матеріал. Інклюзивність розширить бачення світу. Як люди з порушенням зору, слуху чи моторики користуються гаджетами, інтернетом та простором навколо, а люди з порушенням опорно-рухового апарату рухаються містом, ходять у магазини та відвідують театр. Як люди, які мають особливі потреби, отримують освіту. Суспільство лише частково задовольняє мінімальні потреби вразливої категорії населення. Суспільні негативні стереотипи нерідко виникають через брак інформації з окресленого питання, тому вкрай важливо компенсувати її через інформаційно-просвітницьку діяльність, аби змінити думку про те, що комфортно абсолютно всім. Безбар'єрність має стати новою суспільною нормою. А світ – бути відкритим для всіх!

Безбар'єрність – це вимога часу та базова необхідність для мільйонів українців. Упровадження стандартів безбар'єрного суспільства відкриває можливості для всіх людей, передусім для осіб з ООП, старших людей, батьків із дітьми, реалізуватися, розкрити свій потенціал.

Безбар'єрність – це філософія суспільства без обмежень, про внутрішню готовність створювати середовище, у якому буде комфортно всім. Сьогодні зроблено ще один крок до побудови безбар'єрної України. Кабінет Міністрів України ухвалив План заходів на 2023–2024 рр. із реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 р. Він передбачає реалізацію 15 міністерствами та іншими центральними органами виконавчої влади 472 заходи зі створення безбар'єрного простору. «Ціль відновлення України – не тільки відбудувати зруйноване, а й створити якісно нову інфраструктуру, яка буде інклюзивною для різних груп населення. Тому однією з вимог до будь-якого проєкту відбудови стане відповідність стандартам безбар'єрності. Наша проміжна мета – 100-відсоткова відповідність відновленої інфраструктури стандартам безбар'єрного простору вже до 2024 р. Також продовжуємо роботу над удосконаленням державних будівельних норм в частині безбар'єрності. Дотримання її принципів є одним із основних елементів реформи містобудування, яку пропонує наше Міністерство» [1]. Оновлений Проєкт плану враховує актуальні виклики та проблеми, із якими стикаються зараз люди. Зокрема, це стосується адаптації будівельних норм та безпосередньо інфраструктури до умов воєнного часу. План заходів для Міністерства розвитку громад, територій та інфраструктури передбачає насамперед такі напрямки роботи:

- моніторинг безбар'єрності об'єктів фізичного оточення, транспорту, пристосування їх для потреб маломобільних груп населення;
- упровадження нових та вдосконалення чинних державних будівельних норм, стандартів у сфері безбар'єрного простору;
- розробка нових стандартів та нормативів доступності транспорту й безбар'єрності транспортної інфраструктури;

– навчання фахівців у сфері містобудування, архітектури, транспорту сучасних підходів до створення безбар'єрного простору [2].

Безбар'єрність – зручність для всіх без винятку! Замість тимчасової одноразової допомоги тим, хто «за бар'єром», треба усунути цей бар'єр. Необхідно створити такі умови, щоб кожна людина не натикалася на нього протягом свого життя. Безбар'єрність передбачає усунення «ментальних та психологічних бар'єрів», які, на жаль, в Україні ще існують. Після затвердження Національної стратегії створено Довідник із безбар'єрності. У ньому викладено коректну термінологію, якою варто послуговуватися стосовно певних груп людей, використовуючи замість дискримінаційної, образливої лексики, яку іноді в суспільстві до сьогодні використовують. Також варто згадати про нейрорізноманітність. Нещодавно, коли говорили про розлад аутичного спектра, орієнтувалися передусім на відхилення роботи мозку. Натомість термін нейрорізноманітність указує на те, що мозок може працювати по-різному й краще використовувати його потенціал замість дотримання умовної норми. До того ж, саме через здорову комунікацію ми створюємо комфортний мікроклімат.

Якщо інклюзія – це процес, то безбар'єрність є новою суспільною нормою. Коли йдеться про бар'єри, варто згадати про навколишній світ. Згадаймо два явища. Доступність – можливість мати доступ до об'єктів або послуг, що регулюється нормами й стандартами, які застосовуються, наприклад, у будівництві. Завдяки йому можна створити, насамперед дійсно зручні нормативні пандуси. Універсальний дизайн – це дизайн усіх речей, які нас оточують, у центрі уваги якого знаходиться людина і який ураховує потреби кожного й кожної. Він не передбачає прописаних норм і стандартів, однак він має певні принципи:

- рівність та доступність використання;
- гнучкість використання;
- простота й інтуїтивність використання;
- доступно викладена інформація;
- терпимість до помилок;
- малі фізичні зусилля;
- наявність необхідного розміру, місця, простору.

Наше оточення не відповідає всім цим пунктам. Чи усім комфортно перебувати в такому середовищі? Відтак, люди, які потрапляють у категорію маломобільних груп, щодня стикаються з різними бар'єрами. І в цій категорії може опинитися кожен із нас, однак поки нас не стосується названа проблема, ми не звертаємо увагу на те, що поруч є ті, котрі потребують допомоги. Часто ми помилково вважаємо, що до цієї групи належать особи з інвалідністю. Насправді до маломобільних груп населення потрапляють вагітні жінки; діти до 7 років; літні люди; люди з постійними та/або тимчасовими функціональними порушеннями; люди з інвалідністю; тимчасово травмовані або хворіють; люди, які мають протезування; люди, які протягом певного часу з якоїсь іншої причини неуважні. Забезпечення безбар'єрності так чи так потрібне кожному з нас!

Проблема архітектурної доступності постає і в нашому місці. Пересування містом із візком є проблематичною. Людям з ООП, молодим мамам елементарно недостатньо спеціально облаштованого транспорту. Не всі торгові центри

облаштовані пандусами та оснащені ліфтами. У громадських місцях немає інклюзивних прибиралень. В окресленому питанні не може бути дрібниць, адже йдеться про комфорт, а тому дуже важливо не просто говорити про проблеми, а й спрямовувати суспільство на подолання названих проблем. Не менш важливим аспектом є ігрові майданчики для дітей з особливими потребами. Спеціальних ігрових місць дуже мало, і деякі діти позбавлені відпочинку саме через недоступність до таких майданчиків. І це не дрібниці, оскільки позитивні емоції – один із способів соціалізації, ігрова терапія, а тому важлива!

Бар'єри також існують і в освіті. Ми будуємо інклюзивне середовище, однак цю тему дотепер недостатньо висвітлено в інформативному просторі. Ця тема актуальна для батьків особливих дітей та людей, які знаходяться поза системою через особливі потреби. Освіта має бути доступною всім, тому сьогодні є потреба підлаштовуватися під особливості кожного та приймати виклики. Йдеться не тільки про архітектурну доступність, а й соціальну адаптацію освіти для всіх категорій. Треба долати бар'єри між людьми, у цьому разі це полегшить адаптацію дітей в інклюзивному середовищі і подальша їх інтеграція через створення сприятливих умов перебування разом всієї групи, класу чи аудиторії. Для цього нам необхідно готувати фахівців, які будуть працювати в команді супроводу дитини або ж асистентами, учителями та вихователями, і вже в контексті вищої освіти отримувати базові знання про потреби особливих дітей та людей.

Окреслене поліпшить комфорт навчання, покращить успішність з-поміж здобувачів освіти, підвищить якість освіти. Ми позбудемося загальноприйнятих меж оцінювання й навчимося бачити геніальність та особливість кожного. Так, наприклад, діти з розладом аутистичного спектра, можуть мати феноменальні математичні здібності, однак при цьому погано читати та некаліграфічно писати. І якщо брати звичні показники норми успішності, то досягнення таких учнів знецінюються. Це лише один із прикладів, яких безліч, і саме тому ми маємо рушити цю «стіну» для рівності прав на досягнення. Це одна із маленьких сходинок до вершини, яку ми обов'язково «перекрокуємо» з часом.

Отже, для створення комфортного та здорового суспільства необхідною умовою є руйнування стереотипів суспільства та впровадження понять безбар'єрності. Маємо пропагувати цю позицію, оскільки створення та виховання суспільства починається з дитячого віку. Треба передбачати для дітей середовище, де всі унікальні, різні та потрібні. І кожен із нас у змозі змінювати суспільство, маленькими, але впевненими кроками.

#### **Список використаних джерел**

1. Довідник «Безбар'єрності» : [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://bf.in.ua/>

2. Що таке безбар'єрність, які її принципи: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://rda-m-p.gov.ua/novini/scho-take-bezbarernist-yaki-osnovni-ii-principi-kogo-vona-stosuetsya/>

3. Державна служба якості освіти: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://sqe.gov.ua/gromadskosti/bezbariernist/>

**Л. КОТЛОВА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
(м. Житомир, Україна)

**К. ЗАХАРЧУК**

студентка спеціальності 016 Спеціальна освіта,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
(м. Житомир, Україна)

## **ШЛЯХИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Мовлення в житті дитини має надзвичайно важливе значення і впливає на всі аспекти її розвитку. При порушенні, навіть, одного аспекту мовлення розвиток може постраждати. Основна функція мовлення – це комунікація, яка в свою чергу дозволяє дитині виражати свої думки, почуття та потреби. Вміння ефективно спілкуватися є ключовим для взаємодії з оточуючими та розвитку соціальних навичок. Найпоширеніше порушення мовлення яке має вагомий вплив на життя та розвиток дитини є загальний недорозвиток мовлення, що являє собою складні мовленнєві розлади, при яких у дітей з нормальним слухом та інтелектом спостерігаються відхилення у формуванні мовленнєвої діяльності (діяльності засвоєння і використання мови), порушене засвоєння всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової і змістовної сторони мовлення.

Загальний недорозвиток мовлення стає перешкодою до нормотипового розвитку дитини та її соціальної адаптації. Сьогодні це порушення є актуальним та поширеним явищем, яке вивчається як з медичної, так і педагогічної точки зору. ЗНМ проявляється у різних формах та рівнях, це може бути повне відставання у вимові звуків, обмежений словниковий запас, порушення лексико-граматичного аспекту мовлення, складність в сприйнятті та виразного вираження думок та ідей[2].

Причини порушення мають різні фактори впливу, сюди відносять генетичні передумови, рання дитячі захворювання, негативний вплив зовнішнього середовища та недостатню ранню стимуляцію мовленнєвого розвитку, а саме педагогічна занедбаність. Вчасність ідентифікації та початок надання корекційної допомоги з проблемою є значущим завданням для медичних, педагогічних та психологічних спеціалістів, оскільки це відіграє важливу роль у подальшому розвитку, навчанні та соціалізації дитини. Тому на сьогоднішній день вчені роблять акцент на розробці діагностичного та корекційного матеріалу, шукають ефективні методи інтервенції для дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Спираючись на основні потреби в розвитку мовлення дитини із ЗНМ, завдання логопедичної роботи є корекція та розвиток мовлення. Відзначимо, що



структура мовленнєвої діяльності з окремих операцій та навичок, сукупності умінь, які дитини опановує поетапно та в різний віковий період. Якщо, належна корекційна допомога буде надана вчасно, тобто, в сензитивний період, то дитина засвоює мову та використовує її з метою комунікації з навколишнім оточенням, навчання та подальшого психічного розвитку[3].

Важливо під час корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення у дітей із ЗНМ впроваджувати міждисциплінарний підхід, це дає змогу підвищити ефективність діагностичної, прогностичної, корекційно-розвиткової роботи з дітьми.

Розвиток мовлення у дитини при загальному недорозвитку мовлення є складним завданням, яке вимагає індивідуального та систематичного підходу. Недорозвинене мовлення впливає на спроможність дитини виражати свої думки, розуміти мовленнєві структури, а також на її соціальну взаємодію та навчальні досягнення.

У зусиллях по вирішенню цього виклику використовуються різноманітні підходи, зокрема корекція мовлення, ігрові та розвивальні методи, підтримка вдома та індивідуалізований підхід. Загальний недорозвиток мовлення у дитини є викликом, але за наявності адекватної підтримки і корекційних заходів може бути успішно коригований, що відкриває шлях до подальшого нормативного мовленнєвого розвитку.

За складністю порушення умовно можемо розділити на три рівні. Якщо дитина не використовує мовлення, як засіб комунікації з оточуючими, а заміщає белькотінням, звуконаслідуванням, то такі мовленнєві можливості характерні першому рівню ЗНМ. Корекційна робота має базуватися на розвитку моторики як загальної, так і дрібної та артикуляційної. Розвиток розуміння зверненого мовлення, так як у цих дітей пасивний словник значно переважає активний, потрібно збагачувати та розвивати активний. Розвиток слухової уваги: не ефективно давати таким дітям завдання на сприйняття, так як фонематичний слух у дітей порушений. Важливим є розвиток пам'яті, так як показник розвитку у дітей із ЗНМ нижчий ніж у нормотипових дітей[2].

Коли у дитини присутнє мовлення, здебільшого це прикметники та прислівники, починає формуватися фразове мовлення, але порушена звуковимова, неправильна складова структура слова, бідність активного словника, присутнє порушення граматичної будови мовлення, то це ознаки другого рівня ЗНМ. В корекційно-розвитковій роботі з дітьми які мають другий рівень доцільно використовувати наступні прийоми: розвиток звукової сторони мовлення; розвиток складової структури; розвиток просодики; розвиток граматичної будови; розвиток фразового мовлення.

Характерні ознаки третього рівня ЗНМ: діти користуються розгорнутим фразовим мовленням з проявами лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвитку. діти вже користуються всіма частинами мови, правильно вживають прості граматичні форми, намагаються будувати складнопідрядні та складносурядні речення. Покращується стан звуковимови, відтворення слів різної складової структури[2].

Рівень складності корекційно-розвиткових занять з дітьми третього рівня є досить вищим, тому логопеду рекомендовано застосовувати дані прийоми: практичне засвоєння засобів мовлення; удосконалення зв'язного мовлення; формування правильної культури мовлення; підготовка до навчання грамоти.

Спільною характеристикою для всіх дітей із ЗНМ є порушення звуковимови, недорозвиток фонематичного слуху, помітне відставання у формуванні словникового запасу і граматичної будови.

Шляхи до розвитку мовлення у дітей із ЗНМ (загальним недорозвиненням мовлення) можуть бути різноманітні і вимагають індивідуального підходу. Ось деякі з них:

1. **Професійна корекція мовлення:** Регулярні сесії з логопедом або мовленнєвим терапевтом дозволяють працювати над різними аспектами мовлення, такими як артикуляція, розуміння мови, лексика та граматики.

2. **Індивідуальні підходи:** Кожна дитина із ЗНМ унікальна, тому важливо розробляти індивідуалізовані корекційно-розвиткові програми, які враховують її потреби та можливості, забезпечать максимальний розвиток всіх мовленнєвих структур та підготують дитину до подальшого навчання.

3. **Використання альтернативних комунікаційних засобів:** Для дітей із серйозними проблемами мовлення можуть бути корисними альтернативні методи комунікації, такі як жестова мова, підсилювачі мовлення або комунікатори.

4. **Стимулювання мовлення вдома:** Батьки можуть підтримувати розвиток мовлення вдома, приділяючи час на спільні розмови, читання книг та використання іграшок, які сприяють розвитку мовлення. Зауважимо, що саме батьки є головними учасниками в міждисциплінарній команді.

5. **Ігрові та розвивальні методика:** Використання ігор та розвивальних вправ, спрямованих на стимулювання мовлення, може зробити навчання більш ефективним і захоплюючим для дитини. Адже, в дошкільному віці провідною діяльністю дітей є гра.

6. **Кооперативна робота зі спеціалістами:** Робота логопеда, психолога, вчителя (вихователя) та інших фахівців в команді може допомогти забезпечити комплексну та збалансовану підтримку у розвитку мовлення у дітей із ЗНМ.

Ці шляхи спрямовані на забезпечення максимально можливого розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей із ЗНМ, щоб вони могли максимально інтегруватися в соціум і вести активний спосіб життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Могильова Н. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи. Слов'янськ. Донець. 2019. 123 с.

2. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. 2011. С. 4-11.

3. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції знм у молодших школярів. 2022. Т. 3, 2022, № 52. С. 255–257.

**К. ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО**

доцент кафедри логопедії  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
(м. Суми, Україна)

**Л. СТАХОВА**

доцент кафедри логопедії  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
(м. Суми, Україна)

## **ПРЕЗЕНТАЦІЯ КОРИСНОЇ МОДЕЛІ “СТІЛ ДЛЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ”**

Війна в Україні спричинила значні психоемоційні та фізичні травми у людей різного віку, що, у свою чергу, може призвести до порушень мовлення та комунікації. Логопедична допомога стає все більш актуальною в умовах війни, адже вона сприяє подоланню мовленнєвих бар'єрів та покращенню якості життя.

Питаннями надання логопедичної допомоги в сучасних умовах присвячені праці Корпош В., Марціновської І., Назаренко Н., Супруна М., Шевчук Т. та багатьох інших [1; 2; 3]. Дослідники наголошують на необхідності створення комфортних умов для роботи з корекції та відновлення мовленнєвих функцій з використанням різного інструментарію та логопедичного оснащення. Особливо гостра потреба в підвищенні комфортну існує в логопедичній роботі з особами, які мають мінімальну можливість для пересування. На жаль, в умовах сьогодення таких осіб стає все більше.

Вирішенням означеної проблеми може стати використання у роботі логопеда запатентованої моделі «Стіл для логопедичних занять».

Корисна модель відноситься до педагогічної галузі і призначена для використання під час роботи з особами з особливими освітніми потребами, що потребують спеціально організованих занять з корекції порушень мовлення. Дані про аналоги такого столу нам не відомі.

Розробниками моделі є к.пед.н., доцент кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка Катерина Зелінська-Любченко та к.пед.н., доцент кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка Лариса Стахова. 10 листопада 2020 року корисна модель «Стіл для логопедичних занять» була зареєстрована в Державному реєстрі корисних моделей та отримала патент.

Поштовхом для створення корисної моделі стала необхідність розробки спеціального обладнання для логопедичних занять у осіб, які мають мінімальну можливість для пересування (особи, що перенесли інсульт або страждають на дитячий церебральний параліч, тощо), що дає можливість підвищити ефективність корекційної роботи, здійснювати роботу за декількома напрямками одночасно та створити комфортні умови.

Вирішення вказаної проблеми може бути досягнуто за рахунок доцільного використання елементів логопедичного столу та матеріалів, що зручно і доречно розташовані на різних його площинах.

Це дозволяє забезпечити ефективну корекційну роботу в комфортних умовах шляхом зручного розташування столу перед хворим; можливість змінювати його конструкцію відповідно до змісту заняття та виконувати вправи для корекції усного і писемного мовлення; користуватись матеріалом, що знаходиться на столі.

Стіл для логопедичних занять містить розбірні елементи, а саме:

- основу з ручками,
- опори різної висоти,
- знімний блок ящиків для необхідного на даному корекційному занятті дидактичного матеріалу,
- похилі вертикальні дошки з магнітною основою, основою для малювання або письма,
- дошку-підставку для книг та ілюстрованого дидактичного матеріалу, що розташовуються безпосередньо на основі,
- похилу рамку, на яку можна підвішувати різноманітні засоби для розвитку мовленнєвого дихання.

Стіл для логопедичних занять дозволяє підвищувати ефективність корекційної роботи з подолання порушень мовлення в осіб з особливими освітніми потребами в умовах педагогічного та медичного закладів, а також в домашніх умовах.

Завдяки змінним опорам (ніжкам) стіл легко регулювати за висотою. Короткі ніжки забезпечують комфортні умови для занять безпосередньо в ліжку, а з допомогою довгих ніжок за столом мають змогу працювати діти раннього та дошкільного віку.

Стіл виготовлено з безпечних матеріалів (дерева), він легко збирається без допомоги шурупів та інших кріплень за принципом пазлу. Тому використовувати його досить зручно. Абсолютно всі деталі корисної моделі є знімними.

У ході корекційних занять з хворими, які мають порушення мовлення та мінімальну можливість для пересування після інсульту логопедичний стіл є незамінним помічником.

Представлена конструкція дозволяє зручно розташувати стіл на ліжку перед хворим; виконувати вправи з дрібними предметами, що розташовуються в блоках з ящиками, для розвитку дрібної моторики; маніпулювати предметами на магнітах та розташовувати цифри, букви та картинний матеріал на магнітній дошці або на столі-основі; писати та малювати на дошці або на аркушах, що лежать на столі-основі; розвивати мовленнєве дихання за допомогою пустої рамки, на яку легко можна закріпити потрібні для цього засоби. За необхідністю використання всієї площі столу блок з ящиками знімається.

Значимість використання логопедичного столу значно зросла у зв'язку з війною та великою кількістю поранених, які окрім суто медичного впливу потребують й логопедичної допомоги.

Стіл апробовано в умовах медичних закладів і вже показав свою унікальність у роботі з дорослими.

Зазначимо, що створення цієї моделі спричинене також відсутністю аналогічних засобів у роботі з хворими на базі медичних закладів. Зазвичай логопеду доводиться розкладати матеріал для роботи безпосередньо на ліжку, а роботу з відновлення навичок письма проводити за допомогою підручних засобів (наприклад дощечки), що є дуже незручним.

Логопедичний стіл забезпечує комфортні умови роботи, має стійку конструкцію та невелику вагу, що дозволяє з легкістю переносити його з палати в палату.

Стіл є незамінним помічником у роботі з дітьми, адже все необхідне для роботи логопеда вже є на ньому.

Комплект похилих дошок є двостороннім (наприклад, з одного боку дерев'яна основа для читання книг, а з іншого – магнітна дошка), тому логопеду не потрібно мати велику кількість змінних деталей.



Рис. 1. Корисна модель «Стіл для логопедичних занять»

Зазначимо, що дітям також дуже подобається займатися за логопедичним столиком, бо він нагадує їм іграшку, з якою вони просто грають.

Отже, ми можемо констатувати унікальність та ефективність використання корисної моделі «Стіл для логопедичних занять» та рекомендувати його для роботи з особами з мовленнєвими порушеннями.

### Список використаних джерел

1. Марціновська І. П., Супрун М. О. Корекційно-розвивальна робота з підлітками з порушеннями психофізичного розвитку, що мають травму війни

Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: Вип. 11 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К., 2023. 147 с.

3. Назаренко Н. В., Шевчук Т. В. Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Наукові записки Національного університету «Чернігівська політехніка». Серія: Педагогічні науки, (2), 2022, 70-78.

3. Korposh, V. Specificity of logopedical assistance for children in the health care system. SWorld-Ger Conference Proceedings, 1(gec29-01), 2023, 75–79. <https://doi.org/10.30890/2709-1783.2023-29-01-014>

**Ю. ЗЮЗІН**

аспірант кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

## **РЕЛАКСАЦІЙНІ ТЕХНІКИ В РУХОВІЙ КОРЕКЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Позитивний вплив релаксації на самопочуття, розвиток та корекцію психофізичного стану людини відомий вже давно. Цій проблематиці присвячували свої дослідження Ф. Александер, В. Беседа, М. Єфименко, М. Литв'яков, А. Лоуен, М. Мога, Д. П'єракос, В. Райх, І. Рольф та інші, але ми не знайшли системних досліджень проблематики релаксації у корекційно спрямованому фізичному вихованні дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Першим в методиці корекції мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення засобами адаптивного фізичного виховання йде **блок релаксації**. Це – один із найпотужніших напрямів корекції, який вміщує в себе декілька спеціалізованих секцій [1].

*Секція 1* присвячена можливостям *гравітаційного розвантаження скелета* в загальній системі релаксації дитини. Відомо, що у горизонтальному положенні тіла на опорі в значному ступені знижується негативний вплив гравітаційної сили на опорно-руховий апарат, зокрема скелет и м'язово-фасціальний корсет. Зникає необхідність протидіяти гравітаційній силі і надмірно навантажувати скелетно-м'язові структури. В контексті адаптивного фізичного виховання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату цей феномен більш детально досліджував М. Єфименко [2], який сформулював навіть свою *теорію гравітаційної вісі*. Ми не могли пройти повз цього феномену, бо, керуючись твердженнями В. Райха, розуміємо, що кожному типу фізичного напруження, кожному затискачу фізичної енергії відповідає та або інша психічна проблема. Дослідник навіть стверджував, що у м'язового панцира і психічного напруження завжди єдина природа.

**Секція 2 (лікування положенням)** є своєрідним продовженням першої секції, бо розвиває головну ідею і конкретизує ті оптимальні пози в положенні лежачи, в яких дитина буде досягати максимального розслаблення. Йдеться про відому «*позу ембріону*» – ту природну позу, в якій плід перебуває в матці вагітної жінки, а потім, після пологів, і перші місяці і роки свого життя. З позиції енергетики ця поза угруповання, поза ембріону, поза «закритого квіткового бутону» є самою досконалою, бо вона була відібрана Природою протягом тисячоліть еволюції людини розумної [5].

**Секція 3 (тракційні техніки)** присвячена використанню феномена тракції, тобто дозованого витягування скелета та м'язів дитини для зняття напруження і досягнення релаксаційного стану. Відомо, що одним із ефективних способів розслаблення спазмованого м'яза є витягування цього м'язу із відповідним зусиллям (амплітудою). Цю техніку використовують масажисти для зняття локального напруження в конкретній групі м'язів. В нашому випадку, стосовно дошкільників із мовленнєвими порушеннями, це можуть бути м'язи обличчя, артикуляційні, м'язи шиї та плечового поясу.

**Секція 4 (вібраційні техніки).** Вібраційно-хвильовий феномен можна розділити на два види: *вібраційний ефект* і *хвильовий вплив*. Відомо, що масажисти користуються вібраційним ефектом для розслаблення напружених або спазмованих м'язових груп. Існує навіть окремий прийом під назвою *вібрація*. Завдяки цілеспрямованій вібрації за допомогою рук масажиста створюються умови для достатньо швидкого зняття спазму, напруження або рестрикції.

На думку автора, цілісний хвильовий рух тілом людини призводить до таких позитивних змін в організмі:

1. Гармонізується біомеханічний стан опорно-рухового апарату: досягається необхідний паритет верхньої частини тулуба – з нижньою, правої сторони тіла – з лівою.

2. Знімаються м'язові блоки.

3. Виникає релаксаційний ефект.

4. Досягається знеболюючий ефект.

5. Покращується енергетичне забезпечення тканин.

Також науковцями обговорюється ідея використання цілеспрямованого хвильового руху для *структурної корекції скелета*. Також науковцями обговорюється ідея використання цілеспрямованого хвильового руху для *структурної корекції скелета* [6], що ми вважаємо дуже цікавим і перспективним напрямом.

**Секція 5 (гідрокінезотерапія, гідрокорекція).** Значні можливості для загальної психофізичної релаксації дитини має водне середовище, зокрема заняття з плавання в басейні. Водне середовище має унікальні властивості, які можна використовувати для корекції фізичного і психічного розвитку дітей із особливими освітніми потребами [4]. Серед них є такі, що можна

використовувати для досягнення загальної психофізичної релаксації дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку:

- **антигравітаційний ефект водного середовища;**
- **тракційний ефект водного середовища;**
- **термoeфект водного середовища;**
- **релаксаційний ефект водного середовища;**
- **психотерапевтичний ефект водного середовища**

Таким чином, підсумовуючи дослідження, можна сформулювати попередні висновки щодо можливостей використання загального психофізіологічного феномена релаксації для покращення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку:

1. Позитивний вплив загального психофізіологічного феномена релаксації відомий фахівцям вже давно і був описаний низкою дослідників, але нам не вдалося знайти системних досліджень використання цього феномена в адаптивному фізичному вихованні дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

2. На основі аналізу літературних джерел, було виокремлено такі спеціалізовані напрями використання загального феномена релаксації дітей із мовленнєвими порушеннями: антигравітаційне розвантаження хребта та м'язово-фасціального корсета; лікування положенням на основі пози ембріона; різні тракційні техніки дозованого витягування спазмованих, стиснутих анатомічних утворень; вібраційно-хвильовий феномен; гідрокорекція.

Перспективи досліджень в цьому науково-практичному напрямі знаходяться в руслі пошуку нових феноменів моторної релаксації у поєднанні із можливостями психотерапії (психосоматики).

#### **Список використаних джерел**

1. Мога М., Зюзін Ю. Методика комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. *Грані: науково-теоретичний альманах*. Том 26. №1. 2023. С. 74-79.

2. Єфименко М.М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 356 с.

3. Литв'яков М.В. Використання релаксаційних властивостей водного середовища в корекції фізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 41. Корекційна педагогіка*. 2021. С. 85–91.

4. Мога М.Д. Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом. Вінниця : ТВОРИ, 2019. 396 с.

5. Efimenko N., Biesieda V. Litvyakov M. The Exercise Vibration Wave Principle in Physical Rehabilitation of Children with Musculoskeletal System Disorders. *Propositos y Representaciones*. 2021, Vol. 9, SPE(3), May. e1167. URL: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1167> (date of the application: 22.07.2020).



**І. КАРАКАЙ**  
здобувач спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,  
(м. Дніпро, Україна)  
**А. КРИВОРОТЬКО**  
старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

## **ПРОЦЕС НАКОПИЧЕННЯ ЗНАТЬ З ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ ЗОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Педагогіка як наука з кожним днем ставить перед собою нові цілі та завдання, які відповідають плину часу та розвитку суспільства. Розвиток гендерного виховання у стінах закладів освіти є тому невичерпним доказом.

У процесі становлення гендерної свідомості діти, шляхом засвоєння знань щодо статей, їх диференціації, усвідомлення гендеру, засвоєння або руйнування у своїй свідомості гендерних стереотипів, ролей, їх варіативності, закріплення навичок толерантно ставитися до осіб своєї та протилежної статі, ідентифікують себе як окрему одиницю соціуму, та проходять великий шлях до самовизначення.

Незважаючи на впровадження гендерного виховання в систему освіти, деякі його аспекти й досі є вкрай актуальними та варті особливої уваги.

До таких аспектів відноситься гендерне виховання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони, на відміну від нормотипових дітей, в результаті порушень психофізичного розвитку, мають значно обмежені знання щодо гендерних взаємовідносин. Розглянемо загальну характеристику дітей з особливими освітніми потребами і визначимо вплив даних порушень на засвоєння знань з гендерного виховання.

Насамперед зазначимо, що діти з особливими освітніми потребами це ті діти, які мають стійкі порушення у психофізичному розвитку і потребують спеціальної корекційної підтримки. Загалом, серед таких порушень можна виділити сенсорні, інтелектуальні, мовленнєві порушення, порушення опорно-рухового апарату, порушення емоційно-вольової сфери та складні порушення. Зважаючи на це, можемо визначити як дані порушення впливають на засвоєння дітьми знань з гендерного виховання. Таким чином, діти не завжди можуть ідентифікувати себе та оточуючих відповідно до статі; їм важко засвоювати знання з гендерного виховання, його термінів, визначень та особливостей; процес комунікації з оточуючими ускладнюється, що в результаті негативно впливає на включення дітей у соціум, а отже і на гендерну соціалізацію.

Враховуючи вищеописаний вплив порушень психофізичного розвитку на засвоєння дітьми знань з гендерного виховання, можемо визначити, що формування гендерної свідомості цих дітей відбувається значно складніше ніж у

нормотипових, а отже програма повинна відповідати їхнім індивідуальним можливостям. Саме тому удосконалення гендерного виховання в спеціальному освітньому середовищі є важливим завданням.

Розглянемо основні аспекти гендерного виховання та опишемо їх вплив на свідомість дітей з особливими освітніми потребами. Першочерговою ланкою формування гендерної свідомості є розуміння дитиною поняття статі та її диференціації. Наступним етапом є розвиток гендерної соціалізації. Спираючись на модель сформованої у дослідженні Криворотько А. [1], можемо зауважити, що гендерна соціалізація дітей починається ще змалку в сімейному колі. Батьки дитини вчать її ідентифікувати себе та оточуючих людей відповідно до біологічної статі, впродовж виховання дають перші уявлення щодо гендерних ролей на власному прикладі, ознайомлюють з культурою і традиціями рідного краю та релігійними поглядами (у випадку, якщо родина віруюча) в контексті гендерного виховання.

На наступному етапі, в міру дорослішання, дитина повинна удосконалювати та поглиблювати надбані знання шляхом взаємодії з іншими соціальними інститутами (друзями, через засоби масової інформації). Окремо слід сказати про школу та її вплив на формування гендерної вихованості, оскільки саме освітнє середовище найбільш сприяє соціалізації дитини, завдяки чому вона здобуває вміння поводитися у соціумі, будувати взаємовідносини з іншими, розширює світогляд щодо різноманітності особистісних характеристик інших дітей, з яких в майбутньому формуються гендерні ролі, вчиться шанобливо та толерантно ставитися до дітей своєї та протилежної статі, а також закріплює або руйнує у власній свідомості та сприйнятті набуті гендерні стереотипи. Коли ми говоримо про реалізацію даних завдань у контексті спеціальної школи/ інклюзивного середовища в загальноосвітній школі, важливо пам'ятати, що діти з особливими освітніми потребами можуть мати обмежену обізнаність у питаннях статі та гендеру, включаючи статево-рольову поведінку, сексуальну активність та орієнтацію, тощо. Тому розвиток гендерного виховання в умовах спеціального освітнього середовища є вкрай важливим.

Одним з основних завдань гендерного виховання у спеціальному/ інклюзивному середовищі є процес накопичення знань з гендерної культури. Спираючись на попередні дослідження і публікації, термін **«гендерна культура»** ми можемо тлумачити як:

– індивідуальну характеристику особистості, яка забезпечує набуття знань, умінь і цінностей щодо норм поведінки, які є визначальними у певному суспільстві та культурі (за Криворотько А. [1]);

– особливий спосіб оформлення особистості своєї життєдіяльності, який зумовлений прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здатностей представників жіночої та чоловічої статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків кожної окремої особистості (за Дорощ А. та Хлебик С. [3]).

Узагальнюючи, можемо сказати, що гендерна культура — це система знань та уявлень людини щодо моделі поведінки чоловіків та жінок у певному соціумі та їх гендерних ролей, які визначаються кожною окремою культурою. Розбираючи ланку моделі Криворотько А. [1], яка стосується саме гендерної культури, робимо висновок, що проходячи етап набуття знань з гендерної культури, діти розширюють свій світогляд щодо різноманітності гендерних ролей, обов'язків та прав чоловіків та жінок у тому чи іншому соціумі. При цьому важливо, щоб педагог надавав дітям інформацію щодо моделей поведінки та гендерних ролей в різних культурах, оскільки те, що в одному суспільстві може вважатися характеристикою для жінки, в іншому може сприйматися як характерний опис чоловіка, відповідно, діти повинні бути ознайомлені з варіативністю гендерної культури.

Також важливо, що гендерна культура, як зазначає Криворотько А. [1], є динамічною. Відповідно, процес усвідомлення своєї ідентичності може відбуватися та змінюватися протягом життя, а отже урізноманітнення знань та уявлень щодо традиційних ролей у різних культурах значно спрощує цей етап. Зважаючи на це, можемо виділити актуальні знання з гендерної культури, які мають засвоїти діти, а саме уявлення про її різноманітність, толерантне ставлення до оточуючих, їх бажань, а також вільний прояв власних інтересів. Реалізація завдань, які стосуються надбання знань, у системі спеціального освітнього середовища повинна проводитися через спеціальні гендерні уроки, на яких вчитель у доступній дітям формі ознайомлює їх з основними поняттями гендерної культури. Проаналізувавши попередні дослідження та публікації, можемо зробити висновок, що визначення тематики гендерних уроків передбачає: врахування вікової групи дітей у класі, рівня їх освітньої підготовки, індивідуальних можливостей учнів, специфіку життєвих інтересів, а також гендерну ситуацію в певному суспільстві. Відповідно, теми уроків з гендерного виховання можуть бути різними. Наприклад Губа О. [2] зазначає, що заняття можна проводити на таку тематику: «Народжені бути унікальними», «Як стати людиною?», «Мої обов'язки у сім'ї», «Чи всі повинні бути успішними?», «Твоя майбутня професія» тощо. Важливо зауважити, що при проведенні даних занять також важлива універсальність самих завдань, щоб кожна дитина змогла приміряти на себе різні гендерні ролі і спокійно їх демонструвати без страху бути осудженою. Тому важливо, щоб підібраний матеріал відповідав нормам толерантності і не нав'язував дітям грубого та принизливого ставлення до оточуючих.

Методами проведення уроків можуть бути інтерактивні опитування, бесіди та розповіді. Серед практичних методів Дорош А. [3] та Хлебик С. [3] виділяють рольову гру, оскільки вона є способом прояву гендерних особливостей дітей, і є відображенням рівня сформованості в них гендерної культури, а також дає змогу набутти навичок спілкування та толерантної взаємодії з однолітками своєї та протилежної статі. Саме тому використання рольової гри в процесі гендерного виховання є ефективним, оскільки вона розширює знання

дітей з ООП щодо статево-рольової поведінки у контексті гендерної культури та покращує міжособистісні відносини в незалежності від статі дітей. Губа О. [2] у своїх дослідженнях зазначає, що в результаті проведених уроків в учнів повинно бути сформоване розуміння основних понять гендерного виховання; виховання відповідальної та толерантної поведінки та поваги до осіб чоловічої та жіночої статей, як рівних партнерів та особистостей у соціальному середовищі, які мають право на вибір. Саме тому важливо, щоб діти були ознайомлені з концепцією гендерної культури та гендерних ролей як в нашому соціумі, так і в інших культурах.

Отже, впровадження в систему спеціальної освіти гендерного виховання та накопичення знань з гендерної культури є вкрай важливим задля гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оскільки це дає їм можливість самовизначитися у житті та побудувати гармонійні відносини. Враховуючи сучасний етап розвитку, важливо, щоб діти засвоювали актуальні знання з гендерної культури, а саме розширювали свій світогляд щодо різноманітності гендерних ролей у різних культурах, вчилися толерантно ставитися до представників своєї та протилежної статі, поважати їх вибір щодо моделі гендерної поведінки у соціумі, а також могли вільно показувати свої вміння, бажання та інтереси в незалежності від статі.

#### **Список використаних джерел**

1. Kryvorotko A. Model of formation of gender education of students with intellectual disabilities. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 1 (109) С. 7-33.
2. Губа О. Гендерні уроки як форма гендерного виховання у школі. *Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 верес. 2020)*. Тернопіль, 2020. С. 200—201.
3. Дорош А., Хлебик С. Формування гендерної культури молодших школярів засобами гри. *Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 верес. 2020)*. Тернопіль, 2020. С. 265—267.
4. Жула Н. Гендерна соціалізація дітей з аутизмом в інклюзивному середовищі. *Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 верес. 2020)*. Тернопіль, 2020. С. 235—237.
5. Калько І. В. Формування гендерної культури школярів у системі роботи сучасного закладу освіти. Харків, 2017. 136 с.
6. Криловець М. Гендерний підхід в інклюзивній освіті. *Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 верес. 2020)*. Тернопіль, 2020. С. 237—239.

**О. КИСЛА**  
аспірантка інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
(м. Київ, Україна)

## **МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ РЕТТА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Актуальність пошуку дієвих методик формування навичок комунікації у дітей з синдромом Ретта (СР) обумовлено надзвичайно складним процесом, під час якого потрібно сформувати необхідні навички, які дозволять їм вступати у взаємодію з дорослими, батьками, однолітками та підтримувати її. Саме подолання бар'єрів у комунікації сприятиме їхньому навчанню, вихованню та розвитку та успішній соціалізації в цілому.

Специфіка порушень розвитку у дітей з СР зумовлює комплексний підхід до стратегії впливу на міжособистісну взаємодію з оточуючими під час активізації пізнання та їхньої комунікації. Означена проблема висвітлена у низці міжнародних публікацій (J. Neul, B. Herbert, A. Assa, A. Rett, H. Wandin, P. Lindberg, K. Sonnander, U. Bhattacharya, K. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, P. Marschik, W. Kaufmann, Ch. Einspieler, K. Bartl-Pokorny, T. Wolin, L. Constance, G. Daniel, L. Jeffrey). Автори наголошують на труднощах формування навичок комунікації з дітьми з синдромом Ретта та відсутності вчасної ранньої підтримки дітей, непроінформованості батьків щодо отримання допомоги та корекційно-розвивальних послуг фахівців, які мають досвід у застосуванні альтернативної та додаткової комунікації з дітьми [2; 5].

Втрата набутих навичок мовлення, соціальної комунікації та соціальної взаємодії на ранньому етапі розвитку дітей є одним з важливих діагностичних критеріїв синдрому Ретта (СР), що зустрічається майже виключно у дівчаток з частотою 1 на 10000-15000 випадків та поодиноких випадках у хлопчиків, що у подальшому призводить до тяжкого порушення інтелекту [9].

Розлад викликає неврологічну затримку розвитку, що виявляється у різноманітних порушеннях, таких як втрата цілеспрямованих рухів, набутого мовлення, порушення інтелекту, апраксії, атаксії, дисфункціях дихання, м'язового тону та ін. Через тяжкий стан психофізичного розвитку, що обумовлений особливостями організації нервової системи осіб із СР, такі діти майже не включені в освітній процес в дошкільних закладах, а отже позбавлені різних форм навчання, що полягає у передачі досвіду під час наслідування та спілкування, соціальної взаємодії, становленні соціальних стосунків (L. Jobe, S. White), позитивних контактів з однолітками (K. Koenig, L. Scahill).

У сучасних зарубіжних дослідженнях представлено таке визначення синдрому Ретта – це прогресуючий розлад нервової системи, що пов'язаний з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку, спілкування, аутичною поведінкою та стереотипними рухами рук. Дефіцит візуальної інформації,

сенсорно-пізнавального та рухового досвіду у дітей ускладнює їх інтелектуальну обробку, створюючи специфічні утруднення при взаємодії з навколишнім світом [3].

Структура порушення у дітей з СР зумовлена генетичним розладом, та охоплює інтелектуальну, рухову та комунікативно-мовленнєву сфери розвитку. Дефіцит візуальної інформації, сенсорно-пізнавального та рухового досвіду ускладнюється їх інтелектуальною обробкою, створюючи специфічні утруднення при взаємодії з навколишнім світом. Особливо негативний вплив такий дизонтогенез справляє на стан соціально-емоційної та пізнавальної сфери дитини, спричиняючи значне уповільнення та регрес психофізичного розвитку, зумовлює комунікативну обмеженість, яка деформує міжособистісні стосунки, викликаючи високу тривожність, аутичність та своєрідні поведінкові розлади (Н. Franclin, М. Dodds, А. Tracey та ін.).

У наукових працях (J. Neul, В. Herbert., А. Assa А. Rett, U. Bhattacharya, К. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, N. Amoako, D. Hare та ін.) висвітлено низку супутніх захворювань при синдромі Ретта, які потрібно враховувати у процесі психолого-педагогічного супроводу: порушення опорно-рухового апарату (деформації суглобів, сколіоз, порушення кістково-м'язової системи, знижений м'язовий тонус, що призводить до відсутності навичок ходьби та пересування та ін.); судомний синдром або епілепсія, проблеми з диханням, порушення сну, порушення зору, порушення слуху, проблеми шлунково-кишкового тракту, порушення функцій жування, ковтання, бруксизм, гіперкінези, остеопороз, кахексія та ін. [7].

Сучасні дослідження Міжнародного фонду синдрому Ретта акцентують увагу на потребі системного психолого-педагогічного та медичного супроводу дітей, починаючи з раннього віку. Саме за такої умови відбувається відновлення та підтримка розумових, мовленнєвих, психомоторних та сенсорних функцій у дітей з синдромом Ретта. Програма корекційної допомоги має бути комплексною та включати роботу медичних фахівців, психологів, педагогів, реабілітологів. Стимуляція психомоторного розвитку має проводитися найрізноманітнішими способами: індивідуально з використанням спеціальних технічних засобів, із залученням батьків, в групі з іншими дітьми.

На жаль, багато дітей з порушеннями центральної нервової системи не оволодівають мовленням як засобом комунікації. У зв'язку з труднощами безпосереднього впливу на формування навичок комунікації у дітей з СР, важливим є застосування опосередкованих стратегій впливу на стан їхнього пізнавального, психомоторного, соціального та комунікативного розвитку (L. Neul, J. Kaufmann, E. Walter.; G. Daniel G. Christodoulou, N. Bahi-Buisson, 2020).

Характеризуючи формування навичок комунікації у дітей з СР науковці виділили низку особливостей, а саме: втрату набутих навичок мовлення, нездатність орієнтуватися в ситуації, відсутність реакції на мовлення інших людей, вокалізації, порушення вербальної комунікації, нездатність до спонтанного узагальнення. Тобто стає очевидно, що спектр порушень навичок

комунікації при синдромі Ретта дуже широкий. Для засвоєння системи комунікації необхідна підготовча база, яка охоплює всі сторони особистості дитини: моторну, когнітивну, емоційну та мотиваційну (E. Mark, S. Schanen, N. Carolyn; Zappella, Michele; Renieri, Alessandra; Huppke Peter, 2020).

Підтверджено, що багато аспектів благополуччя та функціонального стану дітей з синдромом Ретта залежить від раннього втручання (L. Constance, G. Daniel, L. Jeffrey, E. Kaufmann) та правильно організованої інтенсивної програми раннього розвитку, спрямованої на підтримку та психокорекційну допомогу таким дітям.

Раннє втручання – міждисциплінарна сімейноцентрована системи допомоги дітям раннього віку (від народження до 3-х років) з порушеннями розвитку та дітям груп ризику, спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини [9]. Метою проекту Національної асоціації раннього втручання (ANIP) за підтримки Фонду Галуста Гюльбенкяна (CGF) «Projeto Im-Intervin Mais Intervin Methor» є забезпечення якісного раннього втручання, що дає можливість підвищити ймовірні позитивні результати з погляду траєкторії розвитку дитини.

Особливості раннього втручання полягають в тому, що акцент робиться на розвитку дитини за допомогою плану, розробленого разом з батьками дітей або особами, що їх доглядають, оптимізації можливостей навчання у природному контексті їхнього повсякденного оточення.

Природне середовище у ранньому втручанні передбачає створення оточення, яке максимально наближене до повсякденного життя дитини. Це може включати ігри, спілкування, розваги та навчання, які відповідають інтересам та потребам дитини. Таке середовище стимулює різноманітні аспекти розвитку дитини: комунікативні, соціальні навички, психомоторні та когнітивні функції.

Отже, раннє втручання сприяє активізації нейропластичних механізмів, які дозволяють дитини ефективно адаптуватися до нових навчальних та життєвих викликів, надають можливість активно взаємодіяти з навколишнім світом, що сприяє її повноцінному особистісному розвитку.

У роботах Т. Moore (2008) також наголошено на важливості навчання таких дітей у ранньому віці, акцентується увага на важливості системного супроводу дітей з СР з народження. Автор доводить, що для оптимального розвитку дітей з СР необхідно зосередити увагу на забезпеченні для них сприятливих умов, відповідних методик впливу, починаючи з раннього віку.

У дослідженнях зарубіжних науковців (J. Neul, B. Herbert) розкриваються чинники, що ускладнюють соціалізацію дітей з синдромом Ретта, наголошується на важливості ранньої допомоги щодо розвитку та відновлення психомоторних, соціальних та комунікативних навичок. Особливу увагу автори приділяють психокорекційній роботі з такими дітьми у періоді регресу, коли є тривалий дефіцит розвитку комунікативних навичок та взаємодії. Ступінь розвитку комунікативних навичок визначає рівень сформованості пізнавальних інтересів, навичок соціальної взаємодії.

Інші зарубіжні дослідники акцентують увагу на потребі таких дітей у тренуванні функціональних компетенцій у повсякденному житті, пояснюючи, що поведінка та функціонування дітей в певний момент часу залежить від їхнього соціального та фізичного оточення (A. Biglan, B. Flay, D. Embry, I. Sandler). Автори підкреслюють важливу роль раннього втручання, зокрема, – навчального середовища і процесу налагодження взаємовідносин у родині – а саме, прихильності, участі та чуйності, що має особливе значення для розвитку дітей. Діти з СР рідко ініціюють взаємодію, подаючи невиразні комунікативні сигнали, які дорослим важко інтерпретувати. З метою компенсації означених порушень дорослим потрібно ініціювати комунікативну взаємодію дітей, створюючи позитивну емоційну атмосферу та підтримуючи мотивацію до взаємодії.

Дослідження науковців Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі констатують факти про клінічно значне покращення мовленнєвих і когнітивних навичок у дітей з СР на основі раннього інтенсивного втручання в розвиток (Денверська модель раннього втручання). Методичними прийоми передбачали спеціальне навчання рухам та виконання вправ у поєднанні з соціальним, когнітивним і сенсорним збагаченням, покращення функції загальної моторики.

Поліпшення функціональної працездатності позначається на покращенні психоемоційного стану, підвищенні активності щодо реагування на навколишній світ, формування навичок комунікації. Використання додаткових та альтернативних програм полегшує розуміння комунікативних сигналів дітей з тяжкими руховими та комунікативними порушеннями.

Авторами доведено, що формування навичок комунікації у ранньому віці має відбуватися поступово, у процесі взаємодії дитини із СР з дорослим, з урахуванням особливостей розвитку, адаптацій природних ситуацій та діяльності, щоб створювати ефективні можливості для формування навичок комунікації, визнаючи та підкріплюючи всі спроби спілкування дітей з СР. Методикою передбачено бути послідовним у підході, йти за інтересами дитини, надавати індивідуальні, доступні системи/пристрої альтернативної та додаткової комунікації, використовувати мультимодальне спілкування, моделювати словниковий запас, мотивувати дітей до опанування навичками під час взаємодії з дорослими, батьками [6].

Моніторинг сформованості навичок комунікації у дітей з СР має бути постійним і динамічним, частиною командної роботи. Стандартизовані оцінки можуть не завжди точно відображати основні набуті навички комунікації у означеної категорії дітей, тому потребують адаптації та модифікації для отримати інформації про певні, конкретні навички комунікації дитини із СР (наприклад, комунікація за допомогою партнера, погляд очі в очі, як спосіб реагування чи надання відповіді та ін). Для спілкування використовуються різні рухи тіла, вирази обличчя, міміки, рухи очей і вокалізація. Для більшості комунікативних функцій використовуються невербальні комунікативні форми. Оцінка навичок комунікації у ранньому віці дітей із СР може сприяти ранньому виявленню порушення та відбору особистісно-орієнтованих стратегій допомоги та підтримки.



Т. Кларксон зі співавторами (2017) досліджували когнітивний та моторний розвиток дітей, використовуючи шкалу Маллена раннього навчання з використанням технології погляду очей (MSEL-A/ET) та тесту Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4), адаптованого для стеження очей, щоб оцінити рецептивний словниковий запас у дітей з СР. Технологія стеження за очима може полегшити виконання як формальних так і неформальних завдань, а також розширює можливості невербальної комунікації [6].

Зазначимо, що зарубіжні країни ведуть активні дослідження та розробляють підходи до розвитку дітей з синдромом Ретта. Основні напрямки роботи включають в себе:

1. Освіта та навчання: синдром Ретта впливає на когнітивні та моторні навички дітей, тому у зарубіжних країнах розвиваються спеціалізовані програми для навчання дітей з означеним порушенням розвитку. Ці програми враховують індивідуальні потреби та можливості кожної дитини.

2. Фізіотерапія та реабілітація: діти з синдромом Ретта потребують постійного підтримки та розвитку моторних навичок.

3. Соціальна інтеграція: зарубіжні країни надають великий акцент на соціальну інтеграцію дітей з синдромом Ретта. Це означає створення спеціалізованих центрів, шкіл та інших установ для інклюзивного навчання та життя дітей з даною патологією.

4. Медична підтримка: зарубіжні країни надають високий рівень медичної підтримки для дітей з синдромом Ретта, включаючи доступ до спеціалізованих лікарів, терапевтів та інших фахівців. В цілому, у таких країнах розробляються комплексні програми розвитку дітей з синдромом Ретта, що дозволяє їм отримувати найкращу можливу підтримку та розвиток у всіх сферах життя.

5. Використання альтернативних засобів комунікації. Для цього використовуються спеціальні програми і методики, які сприяють розвитку здібностей до спілкування. Це передбачає роботу з візуальними символами, мовними картками, використання професійних спеціалістів, які спеціалізуються на розвитку комунікації у дітей з особливими потребами.

Отже, узагальнення результатів досліджень зарубіжних науковців і практиків свідчить про те, що методичні підходи формування навичок комунікації у дітей з СР містять цінні рекомендації щодо раннього втручання та супроводу, оцінювання, використання методів та технологій раннього втручання та підтримки дітей з СР, необхідність організації спеціального навчання з опорою на потенційні можливості та максимальне використання їх в процесі формування комунікативних навичок саме в ранньому віці, який є сензитивним періодом для їхнього розвитку. Разом з тим, важливо створити сприятливе середовище для розвитку комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта, щоб вони мали можливість взаємодіяти з оточуючими, відчувати підтримку і розвивати свої навички спілкування.

#### **Список використаних джерел**

1. Ahessy B., Mc.Caffrey T., O'Connor R., (2021) Music Therapy: What Psychologists Need to Know. June, 2021, 47(3)

2. Amoako N., Hare D., (2020). Non-medical interventions for individuals with Rett syndrome: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33, 808-827. DOI: 10.1111/jar.12694
3. Neul J. L., Kaufmann W. E., Glaze D.G, (2011). Rettsyndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Ann Neurol. Dec*; 68(6).
4. Yasuhara A., Sugiyama Y., (2001). Music Therapy and Rett Syndrome. *Brain Dev* 2001 Dec; 23 Suppl 1:S82-4. doi: 10.1016/s0387-7604(01)
5. Townend G.S., Bartolotta T. E., Urbanowicz A., Wandin H., Leopold M.G., (2020). Rett Syndrome Communication Guidelines: A handbook for therapists, educators and families. Publisher Rettsyndrome.org
6. Wandin H., Lindberg P., Sonnander K., (2022). A trained communication use of responsive strategies in aided communication with three adults with Rett syndrome: A case report. *Frontiers in Psychology*, 13:989319. DOI:10.3389/psyg.2022.989319
7. <https://research.rettsyndrome.org/>
8. Dotti M. T., Orrico A., De Stefano N., Battisti C., Sicurelli F., Severi S., Lam C. W., Galli, L., Sorrentino V., (2002). A Rett syndrome MECP2 mutation that causes mental retardation in men. *January 22, 2002* , 58 (2) 226-230
9. <https://nus.org.ua/view/shho-take-rannye-vtruchannya-i-navishho-vono->

**В. КИЩУК**

вихователь Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Сьогодні, в умовах інклюзивного навчання, все більшу актуальність набуває питання організації виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Застосування інноваційних технологій у цій сфері дозволяє значно підвищити ефективність виховного процесу та створити максимально комфортні умови для розвитку та самореалізації дітей з різними особливостями.

До інноваційних технологій належать інтерактивні методи це сукупність методів навчання та виховання, які ґрунтуються на активній участі та взаємодії всіх учасників навчального процесу. Їх використання дозволяє: підвищити мотивацію та пізнавальну активність дітей, розвивати особистісні та соціальні компетенції, створити атмосферу співпраці та взаємодопомоги, формувати критичне мислення та креативність, зробити процес навчання більш цікавим та захоплюючим. Зокрема це: робота в парах, робота в малих групах, "Карусель",

"Акваріум", "Мозковий штурм", дебати, дискусія, "Форум-театр", ділові ігри, рольові ігри, імітаційні ігри, дослідницькі проекти, творчі проекти, соціальні проекти. Та інші. Зупинимось коротко на деяких з них.

Робота в парах ( при організації роботи в парах важливо правильно підібрати пари, чітко сформулювати завдання, надати дітям необхідні інструкції та матеріали, слідкувати за ходом роботи та надавати допомогу в разі потреби). Ось кілька прикладів використання роботи в парах під час виховної роботи: гра "Незнайко" (один учень читає текст, а інший знаходить і виправляє помилки). "Інтерв'ю" (один учень бере інтерв'ю у іншого, щоб краще його пізнати). "Співавтори" (діти в парі пишуть вірш, розповідь або сценарій). "Вчені"(діти в парі досліджують тему та готують презентацію для класу). Робота в парах – це ефективний метод, який допомагає дітям вчитися спілкуватися, співпрацювати, вирішувати проблеми та бути відповідальними за результат.

Робота в малих групах – ще один із найефективніших інтерактивних методів, який використовую у своїй виховній роботі. Цей метод має багато переваг, таких як: підвищення мотивації та пізнавальної активності дітей, розвиток навичок спілкування, співпраці та командної роботи, вміння висловлювати свою думку та слухати інших, відповідальність за спільний результат, формування самостійності, лідерських якостей та впевненості в собі.

Ось кілька прикладів використання роботи в малих групах під час виховної роботи: "Мозковий штурм" - генеруємо ідеї для вирішення проблеми. "Дискусія" - обговорюємо проблему з різних точок зору. "Проект" - спільно досліджуємо тему та готуємо презентацію. "Гра" - граємо в дидактичну або сюжетно-рольову гру. Робота в малих групах – це ефективний метод, який допомагає дітям вчитися спілкуватися, співпрацювати, вирішувати проблеми, бути відповідальними за результат та розвивати свої лідерські якості.

Метод "Мозковий штурм" – це один із найпопулярніших інтерактивних методів, який використовується у виховній роботі. Цей метод дає можливість генерувати велику кількість ідей для вирішення проблеми або досягнення певної мети. Суть методу - пропоную учасникам проблема або завдання, для якого потрібно знайти рішення. Надаю короткий час (зазвичай 5-10 хвилин) для генерування якомога більшої кількості ідей. Усі ідеї фіксую на дошці. Потім ідеї критикуються та оцінюються. Вибираються найкращі ідеї, які можна реалізувати. Приклади використання методу "Мозковий штурм" у моїй виховній роботі: "Як зробити нашу школу кращою?", "Як допомогти бездомним тваринам?", "Як організувати цікавий шкільний захід?" Це ефективний метод, який може допомогти дітям навчитися генерувати нові ідеї, вирішувати проблеми, працювати в команді та бути креативними.

Метод "Імітаційні ігри" – це один із цікавих та ефективних методів, Він дає можливість дітям приміряти на себе різні ролі та моделювати реальні життєві ситуації. Суть методу: учасникам пропоную ігрову ситуація, яка максимально наближена до реальної. Кожен учасник отримує певну роль та завдання. Разом розігруємо ситуацію, дотримуючись правил та умов гри. Після завершення гри

проводиться обговорення, де ділимося своїми думками та почуттями. Імітаційні ігри можуть використовуватися для: розвитку навичок спілкування та співпраці, формування вміння приймати рішення, навчання дітей вирішувати проблеми, розвитку творчого мислення, виховання емпатії та толерантності. Приклади використання методу "Імітаційні ігри" у виховній роботі: "Суд" (розігруємо судовий процес, де кожен має свою роль: суддя, прокурор, адвокат, підсудний, свідки). "Вибори" (проводимо вибори президента школи, де кожен може висунути свою кандидатуру або проголосувати за одного з кандидатів). "Дебати" (обговорюємо актуальну проблему з різних точок зору). Метод "Імітаційні ігри" – це цікавий та ефективний метод, який може зробити виховний процес більш динамічним, результативним та цікавим для дітей.

Метод "Форум-театр" – це інноваційний та динамічний метод, який використовується у виховній роботі. Цей метод дає можливість досліджувати та вирішувати соціальні проблеми через театральні постановки та активну участь глядачів. Метод включає в себе коротеньку виставу, що розкриває певну соціальну проблему, готується заздалегідь акторами. Глядачі спостерігають за виставою. Після вистави відбувається дискусія, де глядачі діляться своїми думками та почуттями. Глядачі пропонують альтернативні варіанти розвитку подій у виставі. Учасники зупиняють виставу в будь-який момент, щоб обговорити дії персонажів, запропонувати альтернативні варіанти та проаналізувати наслідки. Глядачі стають акторами та замінюють персонажів на сцені, щоб продемонструвати. Приклади використання методу "Форум-театр" у виховній роботі: "Булінг" (вистава розкриває проблему цькування в школі, а глядачі шукають шляхи вирішення цієї проблеми). "Бездомність" (Вистава розповідає про життя бездомних людей, а глядачі пропонують способи допомогти їм). "Екологія" (вистава зосереджується на проблемах довкілля, а глядачі шукають шляхи збереження природи). Метод "Форум-театр" – це новий для мене, цікавий та ефективний метод, який може зробити виховний процес більш динамічним, результативним та цікавим для дітей.

Використання інтерактивних методів у виховній роботі сприяє розвитку самостійності та відповідальності дітей, вчить їх працювати в команді та вирішувати проблеми, допомагає учням краще пізнати себе та інших, формує активну життєву позицію. При виборі інтерактивних методів важливо враховувати вік та особливості розвитку дітей, цілі та завдання виховної роботи, матеріально-технічне забезпечення. Інтерактивні методи є ефективним інструментом виховання дітей. Їх використання дозволяє зробити виховний процес більш цікавим, результативним та відповідним потребам сучасного суспільства.

До інноваційних технологій також належать інформаційно-комунікаційні технології (мультимедійні презентації, дистанційне навчання, використання спеціального програмного забезпечення, інтерактивні дошки, віртуальна та доповнена реальність) та арт-терапія (музикотерапія, ізотерапія, танцювально-рухова терапія, пісочна терапія).

Коротко про ізотерапію. Це метод арт-терапії, який використовує образотворче мистецтво для покращення емоційного та психологічного стану дітей. Цей метод дає можливість дітям виражати свої почуття та думки через малювання, ліплення, аплікацію та інші види творчості. Суть методу: дітям пропонують різні арт-матеріали (папір, фарби, олівці, фломастери, вугілля, ручки, маркери, пензлі, трафарети, ватні палички, губки, природні матеріали (листя, каштани, жолуді, шишки тощо), пластилін, глина, тісто для ліплення, пісок, вода, вата, тканина, бісер, блискітки, пір'я, гудзики, мозаїка.) та завдання, які допомагають їм розкрити свій внутрішній світ. Процес творення не оцінюється з точки зору художньої майстерності, а використовується як інструмент для самопізнання та розвитку особистості. Приклади використання ізотерапії у виховній роботі: "Малювання на вільну тему" (діти малюють те, що їм хочеться, без будь-яких обмежень). "Кольорова терапія" ( діти обирають кольори, які відповідають їхньому емоційному стану). "Створення арт-об'єкта" ( Діти спільно створюють арт-об'єкт на певну тему). Ізотерапія – це цінний інструмент, який може допомогти педагогу зробити виховний процес більш цікавим, результативним та корисним для дітей.

Мультимедійна презентація – це ще один сучасний та ефективний інструмент, який використовується у виховній роботі. Вони підвищують інтерес та мотивацію, розвивають візуальне та аудіальне сприйняття, покращують засвоєння інформації, стимулюють творче мислення, дають можливість для інтерактивного навчання. Приклади використання мультимедійних презентацій: віртуальна екскурсія до музею, презентація про життя відомих людей, інтерактивна вікторина з історії України, мультфільм про правила поведінки, музичний супровід для вистави.

Використання інноваційних технологій у виховній роботі з дітьми з ООП є важливим фактором їх успішного розвитку та соціалізації. Завдяки індивідуальному підходу, співпраці з фахівцями, залученню батьків та створенню доступного середовища можна значно підвищити ефективність виховного процесу та забезпечити дітям з особливими потребами можливість для повноцінного розвитку та самореалізації. Технології дають можливість дітям з ООП спілкуватися та співпрацювати з однолітками та педагогами, долаючи бар'єри спілкування. Використання онлайн-платформ, віртуальних середовищ та спеціальних інструментів сприяє розвитку соціальних навичок та інклюзії. Інноваційні технології дають доступ до безлічі освітніх ресурсів, онлайн-курсів, інтерактивних вправ та навчальних програм. Це дозволяє дітям з ООП отримувати знання та навички, які раніше могли бути для них недоступними. Використання інноваційних технологій у навчанні дітей з ООП готує їх до самостійного життя в сучасному суспільстві. Навчання користуватися гаджетами, онлайн-сервісами та іншими інструментами дає їм необхідні навички для успішної інтеграції в соціум.

## **I. КОБЕЛЬ**

доктор Ph.D.(Alberta), кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри практичної психології  
Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти  
(м. Львів, Україна)

### **ПРО “НАЙМЕНШ ОБМЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ” (LEAST RESTRICTIVE ENVIRONMENT) ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В США**

В останні роки в Україні приходиться розуміння того, що при запровадженні інклюзивної форми навчання були допущені помилки щодо закладів спеціальної освіти: «були категоричні думки, на кшталт, повної ліквідації інституційної освіти, оскільки це погано для соціалізації та інклюзії... практика і дослідження показали, що інклюзивне навчання не є всесильним, воно не може повністю забезпечити відповідну освіту всіх дітей з ООП» [2; с.3]

У США основний курс в становленні інклюзивного навчання був заданий Законом про освіту осіб з обмеженими можливостями (IDEA). Фундаментальним принципом у цьому законі є створення «найменш обмежувального середовища (НОС)» - «Least Restrictive Environment». Цей термін практично не використовується в українському освітньому просторі. Тамтешні фахівці скрупульозно підійшли до формування понятійно-термінологічного апарату, щоб виключити можливості для неоднозначного трактування положень цього закону та інших законодавчих актів, які регулюють процес впровадження інклюзивного навчання [5; 7; 12; 13].

Закон IDEA вимагає, щоб «...наскільки це можливо, діти з обмеженими можливостями, включно з дітьми в державних або приватних закладах чи інших закладах догляду, навчалися з дітьми, які не мають інвалідності» [11]. НОС визначається як "навчання учнів з інвалідністю в максимально можливому обсязі разом з учнями без інвалідності" [11]. Однак, в жодному разі не йшла мова про максимальне закриття спеціальних шкіл включаючи спеціальні школи-інтернати [8; 9], як це мало місце в нашій країні [2; с.3].

В США є розуміння того, що спеціальна педагогіка (методика навчання) та інклюзія (розміщення дитини) йдуть поруч: «Спеціальна освіта - це не місце і не розміщення дитини (напр.спеціальна школа). Це послуги, які надаються різноманітними способами та в різних місцях відповідно до індивідуальних потреб учня, включаючи загальноосвітні заклади» [1; с.4].

Термін «найменш обмежувальне середовище» (НОС) означає, що:

- будь-яке розміщення поза межами загальноосвітнього класу має бути виправдане індивідуальними потребами дитини, пов'язаними з інвалідністю;
- учні повинні мати максимальний доступ до нормотипових однолітків свого віку без обмежень (якщо немає психолого-медичних обмежень);

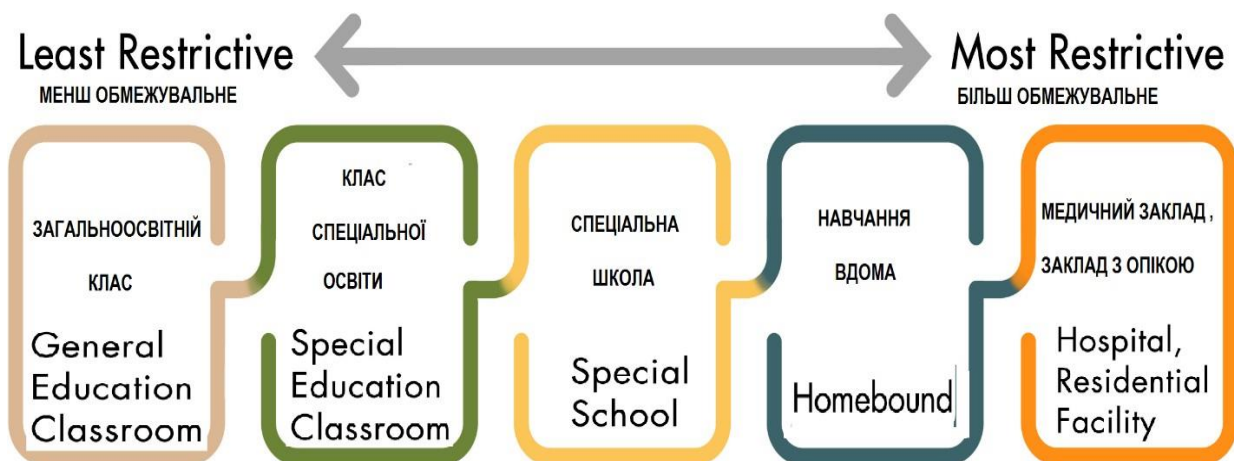
- школи повинні забезпечити доступ до будь-яких необхідних послуг у загальноосвітніх класах та інших інтегрованих установах [3; 5; 7]

Багато авторів вважають, що НОС [6; 12; 13; 14; 15] може не завжди бути загальноосвітнім класом. Для кожного учня це індивідуально. Більшість учнів можуть здобувати освіту в загальноосвітньому середовищі або їм може знадобитися приміщення ресурсного типу для деяких їхніх послуг. У багатьох школах також є варіанти класів, де разом працюють вчитель загальної освіти і вчитель спеціальної освіти.

Команда, яка створює Індивідуальний навчальний план (ІНП), до якої входять і батьки, завжди визначає, яка підтримка повинна надаватися. Команда ІНП відповідає за визначення потреб учня, послуг, які будуть надані для задоволення цих потреб і, нарешті, хто і де ці послуги надаватиме. Місце, де надаватимуться послуги, включаючи основні освітні послуги (навчання), називається «розміщенням» студента, а закон IDEA вимагає, щоб був доступний повний спектр варіантів розміщення для задоволення потреб учня: 1) деякі учні проводять більшу частину або весь день у класі/закладі спеціальної освіти через свої потреби; 2) іншим може знадобитися навіть більш спеціалізоване середовище, наприклад, спеціальна поведінкова програма; 3) якщо учень не може досягти успіху в типовому середовищі класу та потребує більш спеціалізованого середовища, команда з ІНП має знайти, організувати та оплатити таке розміщення; 4) учні з особливими потребами можуть перебувати, якщо це необхідно, вдома, в лікарні, місцях обмеження/позбавлення волі або в іншому закладі, де вони отримують освітні послуги, і де вони перебувають тимчасово, протягом тривалого часу або постійно [11].

#### Розміщення учня для отримання освітніх послуг в НОС

Розглядаючи всі можливості щодо розміщення дитини, команда, яка відповідальна за ІНП, повинна спочатку докласти зусиль для розміщення учня в загальноосвітньому класі. Проте, навіть у широкому трактуванні поняття місць розміщення — від найменш обмежувальних до найбільш обмежувальних — існує кілька способів надання послуг і підтримки.



## Опис варіантів розміщення дитини з ООП

Розміщення	Організація супроводу та послуг	Типові випадки
Загально-освітній клас	Учні навчаються в загальноосвітньому класі. Послуги надає загальноосвітній вчитель з адаптаціями або модифікаціями навчального матеріалу при потребі. Навчання супроводжується спеціальними матеріалами, обладнанням або методами навчання	Емі, учениця зі слабким зором, отримує інструкції в загальноосвітньому класі з зручним місцем біля дошки та збільшеним текстом.
	Учні навчаються в загальноосвітньому класі за підтримки вчителя спеціальної освіти. Більша частина часу навчання, якщо не все навчання, забезпечується вчителем загальної освіти. Послуги, які надає вчитель спеціальної освіти, можуть включати консультації та співпрацю з учителем загальної освіти для планування та проведення навчання та ідивідуальне навчання або навчання в малих групах відповідно до потреб учня	Матео, учень 4-го класу з труднощами у навчанні, отримує більшість інструкцій від свого вчителя загальної освіти, однак під час уроку математики вчитель спеціальної освіти приходить до нього загальноосвітньої школи.
Клас спеціальної освіти	Частину шкільного дня учні навчаються в класі спеціальної освіти. Більшість навчання проводиться в загальноосвітньому класі з адаптаціями або модифікаціями за потреби. Послуги, які надає спеціальний педагог, можуть включати: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ідивідуальне навчання або навчання в малих групах в окремому класі, яке часто називають ресурсною кімнатою;</li> <li>• консультування та співпрацю з учителем загальної освіти для планування та проведення навчання.</li> </ul>	Ельвіра, учениця 3-го класу з труднощами у навчанні, проводить більшу частину дня в загальноосвітньому класі. Кожного дня протягом 45 хвилин вона отримує спеціальну допомогу з розвитку навичок читання в ресурсній кімнаті від вчителя спеціальної освіти
	Більша частин навчання відбувається в класі спеціальної освіти. Більшість інструкцій та навчальних матеріалів в загальноосвітньому класі надається з адаптаціями або модифікаціями. Послуги, які надає вчитель спеціальної освіти, можуть включати: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ідивідуальне навчання або навчання в малих групах в окремому класі/ресурсній кімнаті;</li> <li>• консультування та співпрацю з учителем загальної освіти.</li> </ul>	Бібік, учень середньої школи з розладом спектру аутизму, навчається більшу частину дня в окремому класі. Під час обіду, занять в комп'ютерному класі, занять спортом та екскурсій він перебуває разом із однолітками із загально-освітнього класу.
Спеціальні школи	Протягом більшої частини навчального дня (або увесь день) учні перебувають в окремому державному чи приватному закладі. Освітні та корекційні послуги надаються в школі, яка спроектована, укомплектована персоналом і має ресурси для догляду та навчання учнів, які мають однакові порушення у розвитку.	Джек глухий. Згідно рішення команди ІНП, куди входять і його батьки, навчається в спеціальній державній школі для глухих дітей Він відвідує цю школу вдень і повертається додому після уроків, а однокласник



	Учні, чії домівки далеко, мають можливість проживати в гуртожитку при школі	Пітер з іншого штату перебуває круглодобово
Домашнє навчання	Більшу частину навчального дня учні навчаються вдома. Учні, які навчаються вдома, можуть мати проблеми з фізичним чи психічним здоров'ям, які перешкоджають або обмежують участь у школі Послуги, які надає домашній вчитель, можуть включати: <ul style="list-style-type: none"> <li>• індивідуальне навчання за графіком, зручним для потреб учня;</li> <li>• онсультації та співпрацю з учителями загальної та спеціальної освіти для планування та проведення навчання</li> </ul>	Фарук, учень 8-го класу, має генетичний розлад, який впливає як на його фізичні, так і на когнітивні навички. Він відвідує школу три години щодня, а потім повертається додому. Після відпочинку він навчається ще дві години вдома з надомним вчителем., який співпрацює з учителями загальної та спеціальної освіти.
Лікарня або заклад, де перебуває/ проживає учень і отримує послуги	Учні проходять навчання в лікарні/закладі протягом більшої частини навчального дня. Учні, які перебувають у лікарні, можуть мати проблеми з фізичним або психічним здоров'ям, і які потребують госпіталізації протягом тривалого періоду часу Послуги, які надає педагог у лікарні, можуть включати: <ul style="list-style-type: none"> <li>• індивідуальне навчання за графіком, зручним для потреб учня;</li> <li>• консультації та співпрацю з учителями загальної та спеціальної освіти для планування та проведення навчання.</li> </ul>	Здоров'я Фарука (див. попередній) погіршується, і лікар госпіталізує його в лікарню. Він отримує освітні послуги по чотири години на день. Учитель, який працює з ним, планує його навчання відповідно до його медичних процедур та інших потреб здоров'я.
	Більшу частину навчального дня (або постійно) учні перебувають в державному чи приватному закладі. Деякі учні з особливими потребами та/ або інвалідністю можуть мати такі серйозні проблеми з фізичним або психічним здоров'ям, що їм потрібні види послуг, які надаються в медичному закладі, хоч вони не потребують госпіталізації	Ешлі, 16-річна учениця з поведінковим розладом. Її потреби найкраще задовольнити в стаціонарному лікувальному закладі, де Ешлі отримує інструкції від педагогів у закладі під час лікування.

Видалення учня з ООП зі звичайного класу є виправданим, лише, якщо група з ІНП визначить, що спеціально розроблені інструкції та супутні послуги, необхідні учневі для досягнення цілей ІНП, не можуть бути надані в цьому середовищі. Науковці [1; 8; 9; 10; 15] переконані, що групи з ІНП повинні спрямувати основну увагу на створення найбільш сприятливого середовищем для дитини з обмеженими можливостями.

Розміщення учня з ООП не слід розглядати як все або нічого на будь-якому рівні в континуумі. Команда з ІНП повинна розглянути, якою мірою учень може бути ефективно залучений до кожного з трьох вимірів шкільного життя: загальний навчальний план, позакласні заходи (наприклад, гуртки) та інші шкільні заходи (наприклад, перерви, обіди, спорт, післяурочні активності). Команди з ІНП

уповноважені визначити, чи доречно повна інтеграція/інклюзія в одному вимірі, а часткова – в іншому [4; 6; 8]

### Список використаних джерел

1. ASK (Access for Special Kids) Resource Center URL: <https://www.askresource.org/resources/least-restrictive-environment>
2. Луговий, В. І. (2021). Інституалізація та інклюзія — два крила освіти дітей з особливими освітніми потребами: Виступ VII Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав — до рівних можливостей», 7 жовтня 2021 р., м. Київ, Україна. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(2), 1-3. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-3-3>
3. Bartlett, L. D., Etscheidt, S., & Weisentstein, G. R. Special education law and practice in public schools. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson, 2017. 218p.
4. Berkeley, S., & Riccomini, P. J. Academic progress monitoring. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* New York, NY: Routledge, 2014 (pp. 334-347).
5. Cobb Morocco / C, Clay, Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 2004. Vol. 42, P. 136-144.
6. Finn, C. E. / Rotherham, et al.. Rethinking special education for a new century. Washington, DC: Thomas B. Fordham F-n and the Progressive Policy Institute, 2011, 293 p.
7. Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements. *Exceptional Children*, 76, 301-323.
8. Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., & Alberto, P. A. Inclusion of students with moderate and severe disabilities in educational and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 2000. 35, 135-147.
9. Gardner, R., Ill, Nobel, M. M., Hessler, T, Yawn, C. D., & Heron, T. E. Tutoring system innovations: Past practice to future prototypes. *Intervention in School and Clinic*. 2000, 43(2), 71-81.
10. Giangreco, M. F, Cloninger, C. J., & Iverson, V. S. Choosing options and accommodations for children: A guide to educational planning for SE students (3rd ed.). Baltimore: Brookes. 2011. 128p.
11. IDEA-Individuals with Disabilities Education Act <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-ii/1412/a/5> (дата звернення, 05.05.2023)
12. Kauffman, J. M., & Hallahan, D. K. The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon. 2nd ed. IV Austin, TX: PRO-ED, 2017. 190 p.
13. Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. The inclusive classroom NJ: Pearson. 2020.
14. McLeskey, J., Rosenberg, M., & Westling, D. Inclusion: Effective practices for all students. Upper Saddle River, NJ: Pearson. 2013.
15. Mercer, C. D., Mercer, A. R., & Pullen, P. C. Teaching students with learning problems (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson. 2011. 390

**О. КОЛИШКІН**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка  
(м. Суми, Україна)

## **РОЗВИТОК РУХОВОЇ СФЕРИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

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.

Впровадження інноваційних технологій в системі фізичного виховання для учнів з інтелектуальними порушеннями має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей означеної нозології, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток даних дітей [2; 4].

У вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями важливу роль в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання. Різноманітність і спрямованість фізичних вправ, що застосовуються в системі адаптивного фізичного виховання, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір і необхідне їх поєднання з урахуванням завдань корекції рухових порушень і підвищення фізичної підготовленості учнів спеціальних шкіл до оптимального рівня.

Дисгармонійність розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей та дрібної моторики у школярів з інтелектуальними порушеннями у порівнянні з учнями масових шкіл [5].

Метою роботи є розкриття ролі засобів адаптивного фізичного виховання в процесі розвитку рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціальної школи.

Актуальними завданнями процесу навчання та виховання спеціальних шкіл для дітей з інтелектуальними порушеннями є активізація пізнавальної діяльності і стимулювання психічних функцій, причому найбільш перспективні можливості відкриваються при використанні з цією метою фізичних вправ.

Адаптивне фізичне виховання – педагогічний процес, спрямований на формування в осіб з обмеженими можливостями комплексу спеціальних знань, життєво та професійно необхідних рухових умінь і навичок; на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, покращення функціональних можливостей різних органів і систем організму; на більш повну реалізацію їх генетичної програми і, нарешті, на становлення, збереження та використання тілесно-рухових якостей особи з обмеженими можливостями, які залишились, залучення великого арсеналу засобів і методів фізичного виховання для її соціалізації, адаптації до трудової діяльності або перекваліфікації та самореалізації взагалі [1].

В процесі розвитку рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціальної школи засоби адаптивного фізичного виховання вирішують наступні завдання [3]:

- корекція основних рухів у ходьбі, бігу, плаванні, метанні, стрибках, лазінні, вправах з предметами та ін. (узгодженість рухів окремих ланок тіла, рухів і дихання, компенсація втрачених або порушених рухових функцій);
- корекція й розвиток координаційних здібностей (орієнтування в просторі, диференціювання зусиль, часу й простору, розслаблення, швидкість реагування на умови, що змінюються, статична й динамічна рівновага);
- корекція й розвиток фізичної підготовленості (цілеспрямоване покращення фізичних якостей, що відстають у розвитку);
- корекція й профілактика соматичних порушень (формування й корекція постави, профілактика й корекція плоскостопості, зміцнення серцево-судинної й дихальної систем);
- розвиток пізнавальної діяльності (формування уявлень про елементарні рухи, частини тіла, суглоби, про вправи, їхню техніку й вплив на організм, вимоги до постави, дихання, харчування, режим дня, гігієну тіла й одягу, загартування, значення рухів у житті людини й самостійних занять).
- виховання особистості дитини з особливостями інтелектуального розвитку.

Одним з важливих завдань адаптивного фізичного виховання при розумовій відсталості є нормалізація порушеного алгоритму вирішення рухового завдання, який виглядає так: мотивація, мета, орієнтовні основи дії, сенсорний аналіз, усвідомлення побудови дії, рухове уміння, рухова навичка.

Педагогічні аспекти використання засобів адаптивного фізичного виховання для розвитку рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями

молодшого шкільного віку в умовах спеціальної школи полягають у наступному:

- демонструючи правильні рухи слід час від часу виконувати їх з учнями, поступово надаючи їм більше самостійності;
- рухи і пояснення повинні бути простими і зрозумілими;
- поступово вводити вправи, що вимагають від учня короткочасного зусилля, яке доступно його можливостям;
- не фіксувати увагу на помилках;
- дотримуючись послідовного наслідування розвитку рухових умінь, постійно урізноманітнювати заняття.

Необхідно зазначити, що передозування фізичними вправами для учнів з інтелектуальними порушеннями супроводжується погіршенням психофізіологічного стану і відмовою від подальших занять. Тому для покращення функціонального стану організму необхідний оптимальний руховий режим і адекватна різноманітність засобів фізичного виховання, що стимулює розвиток інтересу до занять.

В якості засобів адаптивного фізичного виховання для розвитку рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціальної школи пропонуємо методику використання корекційно-оздоровчих рухових дій в процесі навчання учнів означеної нозології, суть якої полягає в наступному: людина – єдина біосоціальна істота, і диференціація її природи на соціальну і біологічну часто є не виправданою. Тому навчання повинно відбуватися з опорою не тільки на соціально значущий характер діяльності дитини, але і на його біологічну природу.

Інноваційний підхід полягає в з'єднанні традиційних форм навчання з методикою рухових дій. Це дозволяє активізувати як процес навчання, так і біологічний процес розвитку дитини. Сутність запропонованої методики – поєднання комплексу рухових дій («алфавіт рухів тіла») і спеціально розроблених або модифікованих рухливих ігор в процесі навчання дітей [5].

«Алфавіт рухів тіла» складається з рухових поз, що образно уявляють букви абетки. Діти на слух або зорово сприймають назву букви і, використовуючи м'язове відчуття і м'язовий рух, зображують цю букву. І навпаки, аналізуючи ту або іншу позу, називають зображену букву. В даному випадку з'єднуються розумове уявлення букви і м'язові відчуття, завдяки чому зміцнюються умовні зв'язки в корі головного мозку і згодом буква легко відтворюється.

Після засвоєння дітьми рухів тіла, що зображають окремі букви, можна використовувати їх комплекси. Комплекси складені із спеціально розроблених рухів тіла, які відповідають певним буквам у послідовності, що легко виконується.

Методику корекційно-оздоровчих рухових дій можна використовувати в процесі навчання учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціальної школи на уроках і позаурочних формах

фізичної культури, на уроках української мови, ритміки, заняттях з логопедії та лікувальної фізичної культури.

Таким чином, в ході роботи розкрито роль засобів адаптивного фізичного виховання в процесі розвитку рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах спеціальної школи. Використання зазначених засобів, зокрема вправ корекційної спрямованості для покращення природних рухів, для корекції постави та плоскостопості, корекційно-розвиваючих рухливих ігор, дозволяє вирішувати завдання оптимізації процесу розвитку рухової сфери учнів означеної нозології.

### **Список використаних джерел**

1. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учеб. М. : Советский спорт, 2016. 616 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 425 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.
5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.

### **О. КОНСТАНТИНІВ**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана  
Огієнко  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ, ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ СПЕКТРУ АУТИЗМУ**

Соціальні історії – це інструмент, який використовується для допомоги особам розладами спектра аутизму розуміти соціальні ситуації та навички спілкування. Це короткі розповіді, які описують конкретну ситуацію, соціальний контекст та очікувані поведінкові реакції. Соціальні історії можуть включати такі елементи, як опис основної проблеми чи ситуації, пояснення почуттів, які можуть виникнути, та варіанти адекватної поведінки. Вони створюються індивідуалізовано для кожної людини з урахуванням їхніх потреб та рівня розвитку.

Метою соціальної історії є поширення точної соціальної інформації та популяризація соціальних загальноприйнятих моделей поведінки у роботі з

дітьми з розладами спектру аутизму. Ці короткі, індивідуальні історії надають підтримку в новій, іноді заплутаній соціальній ситуації (Gray, 1995). Соціальна історія також допомагає забезпечити точне розуміння дитиною соціальну інформацію у певній практичній життєвій ситуації (Gray, 1998) і дає інструкції щодо неї, хто, що, коли, де і чому так сталась (Atwoord, 1998; Lorimer, Simpson, Myles, & Ganz, 2002). Загалом, соціальні історії можна використовувати як: початкову стратегію визначення потенційно складних практичних ситуацій для дитини з аутизмом; залучення дитини з РСА до спільної діяльності та підготовку дитини до розуміння або управління ситуацією.

Відповідно до Вінга (1988), труднощі соціальної взаємодії осіб з аутизмом можна класифікувати на три групи: соціальне визнання, яке описується як відсутність інтересу до інших; соціальна комунікація, що включає проблеми з самовираженням і обмежене розуміння мови тіла; і соціальні наслідування та розуміння, що включає нездатність зрозуміти думки чи почуття інших або брати участь у творчій грі. Крім того, дослідження показали, що особи з аутизмом демонструють значний рівень дефіциту соціальних навичок (Njardvik, Matson, & Cherry, 1999), розуміння виразу обличчя (Celani, Battacchi, & Арцидіакона, 1999; Klin, Sparrow, De Bildt, Cicchetti, Cohn & Volkmar, 1999), емпатія (Dyck, Ferguson, & Shocher, 2001, Yirmiya, Sigman, & Zacks, 1994), наслідування (Hobson & Lee, 1999) і соціальна ініціація з однолітками (Hauck, Fein, Waterhouse, & Feinstein, 1995). Якщо відповідна соціальна поведінка не стане частиною досвіду дитини, довгострокова мета незалежного функціонування в колективі може ніколи не бути реалізованою.

Згідно з гіпотезою «Теорії розуму», люди з аутизмом мають значні труднощі з інтерпретацією дійсності, відповідно, їхній стиль навчання якісно відрізняється від стилю навчання типових однолітків (Power & Jordan, 1997). Теорія розуму - це здатність людини розуміти власний психічний стан та психічний стан інших (Yun Chin & Bernard-Opitz, 2000). Гарфілд, Петерсон і Перрі (2001, стор. 495) розуміють «Теорію розуму», як «...знання, що містить атрибуції поведінкових моделей, пояснення і передбачення поведінки за допомогою внутрішніх станів і процесів». Через відсутність «Теорії розуму» особам з аутизмом важко зрозуміти, що інші мають погляди, відмінні від їхніх власних (Leslie, 1987), і не можуть цінувати наміри, потреби та бажання інших людей (Грінвей, 2000). Відповідно до цього (Барон-Коен, 1995), Грей (2003) наголошує на реципрокній природі соціального порушення та стверджує, що всі автори соціальних історій повинні розвивати гостре розуміння та співчуття до точки зору людини з аутизмом.

У створенні соціальної історії використовується конкретний, легкий для розуміння текст, доповнений візуальними опорами. Оскільки дослідження (Gillberg & Coleman, 2000) доводять, що діти РСА мають значні труднощі з сприйманням та обробкою слухової інформації, їм краще отримувати візуальну інформацію. Дійсно, дослідження переконують, що діти з аутизмом,

як правило, навчаються візуально, і найкраще реагують, коли речі (ситуації) передбачувані за своєю природою.

Вперше соціальні історії були використанні у роботі з дітьми з розладами спектру аутизму Gray (2003), яка стверджує, що соціальна історія повинна бути індивідуалізованою і складатися з чотирьох основних типів речення: описовий, директивний, перспективний і ствердний. Описові речення визначають, хто є залучений, де відбувається ситуація, що відбувається, що очікується і чому. Розпорядчі речення пояснюють дитині, що від неї очікують і як реагувати на ситуацію, використовуючи твердження «Я спробую...». Перспективні речення описують, що інші можуть відчувати або думати. Нарешті, стверджувальні речення використовуються, щоб допомогти дитині краще визначити або запам'ятати історію. Ці чотири основні типи речень і співвідношення, яке визначає їх частоту, є найважливішими компонентами соціальної історії. Gray (2003) припускає, що соціальна історія має мати співвідношення 2 до 5 описових, перспективних та/або ствердних речень на кожне речення директиви від 0 до 1. Це означає, що на кожне директивне речення в історії буде від двох до п'яти інших речень в історії. Це співвідношення має зберігатися незалежно від тривалості соціальної історії та стосується історії в цілому. Співвідношення існує тому, що воно підкреслює одну очікувану поведінку за раз. Тоді як перші три речення демонструють ситуацію, погляди людей і конкретну команду, єдине наказове речення, що залишилося, висвітлює головний урок — відповідну бажану поведінку для дитини. Текст та ілюстрації мають відображати навички читання, концентрацію уваги та пізнавальні здібності учня. Потреби дитини визначають тему розповіді, тоді як перспектива дитини визначає фокус історії. Назва соціальної історії має включати загальну ідею історії, а також повинна бути вступна частина та висновок.

Розповідь пишеться від першої особи, ніби дитина розповідає сама. Коли говориться про негативну поведінку, перспектива подається від третьої особи, щоб звучало менш загрозливо. Крім того, історія повинна містити гнучке мовлення, наприклад слова «зазвичай» і «іноді», замість «завжди» або «ніколи». Крім того, бажано перевіряти розуміння матеріалу соціальної історії дитиною з РСА, попросивши її відповісти на запитання щодо розуміння (Gary & Garand, 1993).

Соціальні історії були впроваджені для різних цілей, таких як зменшення агресивної поведінки (Адамс та ін., 2004; Куллен, 2000; Kuoch & Mirenda, 2003), навчання адаптивним навичкам (Barry & Burlew, 2004; Brownell, 2002), і навчання соціальним навичкам (Feinberg, 2001; Ozdemir, 2008a; Tierman & Goldstein, 2004), підвищення відповідальної поведінки (Agosta, Graetz, Mastropieri, & Scruggs, 2004; Cullain, 2000; Graetz, 2003; Kuoch & Mirenda, 2003, Smith, 2001), збільшення використання відповідних соціальних навичок (Barry & Burlew 2004; Hagiwara & Myles, 1999; Pettigrew, 1998), збільшення



поведінки вітання та початку ігрової діяльності (Feinberg, 2001), активізацію поведінки під час виконання завдань (Brownell, 2002), формування поведінки під час прийому їжі (Staley, 2001) і зменшення передвісників істерик (Simpson & Myles, 2002).

Використання соціальних історій має кілька особливостей:

1. *Індивідуалізація*: Соціальні історії створюються індивідуально для кожної людини з урахуванням її потреб, рівня розвитку та конкретних ситуацій, з якими вона зіштовхується.

2. *Простота та доступність мови*: Історії формулюються простою мовою, щоб бути зрозумілими та доступними для цільової аудиторії.

3. *Структурованість*: Соціальні історії мають чітку структуру, яка включає опис ситуації, пояснення почуттів та поведінки, а також можливі стратегії адаптації.

4. *Візуальна підтримка*: Деякі соціальні історії супроводжуються ілюстраціями або фотографіями, щоб ще краще зрозуміти ситуацію.

5. *Постійна практика*: Часте використання соціальних історій допомагає людям з аутизмом або іншими розладами спектра аутизму краще зрозуміти соціальний світ та розвивати навички спілкування.

6. *Використання в різних контекстах*: Соціальні історії можуть використовуватися вдома, в школі, на роботі або в будь-якому іншому місці, де людина зіткнеться з соціальною ситуацією, яку важко розібрати.

Використання соціальних історій включає кілька етапів:

1. *Визначення потреби*: Перший етап - визначення конкретної соціальної ситуації, в якій особа має труднощі. Це може бути будь-яка ситуація, в якій потрібно розуміти соціальні норми, правила поведінки або почуття інших людей.

2. *Створення історії*: На цьому етапі психолог або спеціаліст у галузі аутизму створює індивідуалізовану соціальну історію для конкретної особи. Історія містить опис ситуації, пояснення почуттів, які можуть виникнути, та стратегії адаптації.

3. *Впровадження*: Після створення історії вона використовується в практичних ситуаціях. Особа, для якої призначена історія, читає її або слухає, спільно з вихователем, родичем або психологом.

4. *Підтримка та практика*: Після впровадження соціальної історії важливо забезпечити підтримку та навчання використанню нових стратегій. Це може включати регулярне повторення історії, моделювання ситуацій та практичне застосування навичок в реальних ситуаціях.

5. *Оцінка та корекція*: Після використання соціальної історії важливо оцінити її ефективність. Чи допомогла вона особі зрозуміти ситуацію та відповідну поведінку? Чи можливі корекції для покращення ефективності історії в майбутньому?

Ці етапи допомагають забезпечити ефективне використання соціальних історій для покращення соціальних навичок та адаптації в різних ситуаціях.

Загалом дослідження підтверджують, що правильно побудовані та візуально представлені соціальні історії можуть зменшити проблемну поведінку і сприяють розвитку адаптивної поведінки дітей з аутизмом (Ozdemir, 2008). Хоча все більше джерел свідчить про те, що соціальні історії можуть бути ефективними для осіб з РСА, а з іншої сторони за відсутності методологічних стандартів їх використання, вони застосовуються у поєднанні з іншими спеціальними методами, що ускладнює визначення джерела зміни поведінки.

#### **Список використаних джерел**

1. Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
2. Chin, H.Y., Bernard-Opitz, V. (2000) Teaching Conversational Skills to Children with Autism: Effect on the Development of a Theory of Mind. *J Autism Dev Disord* 30, 569–583 (2000).
3. Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using Social Stories to Teach Choice and Play Skills to Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45–51

**Л. КОСТИК**

доцент кафедри педагогіки  
і психології дошкільної та спеціальної освіти,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
(м. Чернівці, Україна)

### **ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДИК У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ І ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У педагогічній науці дитинство розглядається як період потенційних можливостей розвитку адаптаційних механізмів дитини, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність і гармонійно поводитися у нових соціальних умовах, засвоювати та використовувати різні види інформації. Щоб освітній процес був результативним і гармонійним, педагогам необхідно враховувати особливості вищих психічних функцій дітей, розуміти джерело їх проблем і сутність потреб, бачити ресурсні можливості. Робота з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, через відсутність або надмірну спотвореність комунікативних навичок, часто довготривала і потребує багаторазового виконання досить одноманітних завдань, що призводить до втрати і так нестійкої уваги та інтересу до логопедичних і психокорекційних занять. Саме за таких умов на допомогу педагогам приходять арт-терапія, яка, в процесі створення дорослим атмосфери

доброчливості та поваги до дитини, виступає дієвим засобом компенсації мовленнєвих порушень [7].

У розвитку мовленнєвої, когнітивної й особистісної сфери психіки дітей дошкільного віку особливого значення набуває оволодіння ними мовленнєвою діяльністю, яка співвідноситься зі стійким, провідним, усвідомлюваним смислоутворювальним і смисловиражальним мотивом і реалізується сукупністю мовленнєвих дій, що завжди цілеспрямовані, усвідомлювані, навмисні, довільні, контрольовані, а мовлення дітей, навпаки, – переважною мірою не підпорядковане меті, може кілька разів змінювати свої спрямування через його спонтанність, неусвідомленість, мимовільність, ненавмисність, яке майже не контрольоване, спонукається кількома нестійкими мотивами-стимулами, що породжують емоції. Тому вкрай важливо запропонувати такі технології розвитку мовленнєвих дій старших дошкільників, які б забезпечували розвиток діяльнісних характеристик мовлення, піднімали його на якісно новий рівень мовленнєвого онтогенезу, сприяли становленню суб'єкта усної мовленнєвої діяльності, здатного до ефективної комунікації в різних умовах життєтворчості.

Перебуваючи на межі між педагогікою, психологією та медициною, логопедія використовує у своїй практиці, пристосовуючи до своїх потреб, найбільш ефективні, нетрадиційні (інноваційні) методи та прийоми суміжних наук, які сприяють оптимізації роботи логопеда. Тому арт-терапевтичні прийоми в роботі логопеда стають перспективним засобом корекційної роботи з розвитку мовлення дітей.

Як зазначає В. Литвиненко, найбільш сензитивним для застосування арт-терапевтичних методик у корекційній роботі з дошкільниками є вік 5-7 років. Так як у цьому віці у дітей вже частково сформовані мовленнєві, рухові навички, елементарні вміння в художніх видах діяльності, розвивається самосвідомість. Що є основою для застосування арт-терапевтичних методик.

Завдання корекційно-педагогічної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями за допомогою засобів мистецтва:

1. Подолання недоліків мовленнєвого розвитку: формування основних артикуляційних укладів, підготовка артикуляційного апарату до спонтанної корекції порушень звуковимови, розвиток фонематичного слуху, розвиток лексико-граматичної будови мовлення, формування навичок та вмінь зв'язного мовленнєвого висловлювання, формування первинних навичок письма та читання.

2. Корекція недоліків в особистісній та емоційно-вольовій сфері: формування у дітей вольових якостей, регуляції поведінки, формування у дітей навичок психологічної адаптації у колективі, усунення, негативних якостей характеру (агресивність, замкнутість, впертість).

3. Формування та розвиток вищих психічних функцій: розвиток загальної та дрібної моторики, розвиток графомоторних навичок, формування почуття ритму, формування міжаналізаторних зв'язків.

4. Формування вищих психічних функцій: розвиток здібностей до концентрації уваги, розвиток сенсорно-перцептивної діяльності, розвиток зорової, слухової, вербальної пам'яті, розвиток творчих здібностей (уяви, фантазії).

5. Формування провідних видів діяльності: розвиток сюжетно-рольової гри, підготовка дітей до оволодіння навчальними видами діяльності, психологічна підготовка дітей до навчання у школі [1].

В. Литвиненко також звертає увагу на доцільності використання арт-терапевтичних технологій у процесі формування діалогічного мовлення дітей, адже за їх допомогою можна: навчити дитину презентувати себе оточенню; ознайомити дитину з правилами мовленнєвого етикету; розвивати вміння вести діалог та вміння творчо використовувати комунікативні еталони. Арт-терапевтичні технології монологічного мовлення здатні навчити дитину переказувати тексти та оволодіти різними видами розповіді (опис, повідомлення, міркування). Арт терапевтичні технології мають застосовуватися як у контексті формування якостей зв'язного мовлення, так і елементарного усвідомлення дитиною явищ мови і мовлення [2].

Особливу увагу в корекції порушень мовлення варто приділити саме ізотерапії та казкотерапії. Зокрема, основними завданнями ізотерапії є: розвиток дрібної моторики, оволодіння навичками просторової орієнтації на папері, активізація активного словника за рахунок введення нових понять та термінів в ході образотворчої діяльності, розвиток уяви, здатності виражати свої думки та почуття, в тому числі і словесно. При порушеннях мовлення казкотерапія має особливе значення, оскільки сприяє збільшенню лексичного запасу слів, вихованню звукової культури мовлення дитини, а в ході самого переказу та драматизації у дитини розвивається зв'язне мовлення. Під час читання казки, дитина чує граматично правильно побудовані речення – використання зворотів, узгодження частин мови між собою, поєднання слів та словосполучень. У подальшому дитина буде намагатись відтворити все це у власному мовленні [3].

Ігри з піском розвивають тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику рук; знімають м'язову напругу та ін. Спираючись на прийоми роботи з піском, логопед може зробити традиційну методику з розширення словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення, формування фонематичного слуху і сприйняття у дітей, більш цікавою, захоплюючою, більш продуктивною [4].

На логопедичних заняттях використання вокалотерапії та музикотерапії розв'язує ряд завдань: стимулюють мовленнєві функції, нормалізують просодичну сторону мовлення, формують навички словотвору

та складову сторону мовлення. Використання казкотерапії допомагає у вдосконаленні лексико-граматичної будови, вдосконаленні звукової сторони мовлення, розвитку діалогічного та монологічного мовлення [5].

Арт-терапія не повинна залишатися тільки перевагою у роботі психотерапевтів, а й інтегративно застосовуватись у корекційно-педагогічній роботі логопедів. Корекція порушень мовлення у дошкільників може здійснюватися за рахунок створення арт-терапевтичного середовища, в якому мають місце позитивні переживання, креативно-мовленнєві потреби, що означає необхідність у пошуку засобів їх задоволення в тому чи іншому виді мистецтва [6].

Таким чином, можна підкреслити багатогранність та перспективність використання інноваційних арт-терапевтичних методик, які ефективно впливають на корекцію мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку. Ці методи є одним із ефективних засобів корекції і допомагають досягти максимального успіху в подоланні психологічних і мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

#### **Список використаних джерел**

1. Литвиненко В. А. Застосування арт-терапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Навчально-методичний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 112 с.
2. Литвиненко В. А. Основи арт-терапії. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге видання, перероблене і доповнене. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 140 с.
3. Мальцева Ю. О. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*: матеріали I Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (14 лютого 2017 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П. 2017. С. 71-74.
4. Назаренко Н. Ю., Висоцька А. М. Застосування методів арт-терапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. 2021. С. 1-7.
5. Нестеренко В. В., Кравченко А. І. Можливості використання арт-терапії з корекційною метою. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми. 2018. С. 171-175.
6. Погоріла Ю. О. Сучасні психотехнології мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*: матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (22 травня 2019 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П. 2019. С. 221-223.
7. Рібцун Ю. В. Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей. *Інноваційні арт-терапевтичні технології*: збірник статей I Всеукр. наук. інтернет конф. (12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 122- 126.

**Л. КОТЛОВА**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
(м. Житомир, Україна)

**Д. ГОРБАНЬ**

здобувач спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
(м. Житомир, Україна)

## **ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА ІЗ ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Мовлення – одна з найважливіших психічних функцій, «дзеркало» протікання розумових операцій, емоційних станів, засіб самореалізації та взаємодії із соціумом. Згідно із вимогами базового компонента дошкільної освіти одним із цільових орієнтирів є розвиток мовлення дітей: вміння висловлювати свої думки та бажання, проявляти ініціативу в спілкуванні, ставити запитання, робити висновки, переказувати казки, розповідати вірші, складати розповіді за серією сюжетних картинок, творчі розповіді тощо [1].

Недорозвиненість мовленнєвих здібностей та пізнавальної активності у дітей з мовленнєвими порушеннями призводить до звуження їхнього кола спілкування, сприяє появі внутрішньої замкнутості, відсутності ініціативи, невпевненості та сором'язливості. Це також створює певні особливості у мовленнєвій поведінці, зокрема труднощі у налагодженні контакту з іншими людьми та утриманні діалогу (О. Белова, О. Гуменюк, Н. Кабельнікова, А. Павлюк, І. Пацула). Низький рівень спілкування уповільнює темп розвитку мовленнєвих здібностей та інших психічних процесів (О. Білюк, К. Поправкіна, Т. Чечко). Робота з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення постає як одна з обов'язкових умов ефективності системи корекційного навчання та виховання дітей цієї категорії.

Проблему розвитку мовлення досліджували А. Богуш, М. Гавриш, М. Орап, О. Саприкіна, В. Тищенко та ін. Для дітей з мовленнєвими порушеннями ігрові методи є фундаментом мовленнєвого та пізнавального розвитку.

Особливостями застосування ігрових методів є: заздалегідь підготовлений певний сюжет та список ролей; наявність правил гри, які визначають межі для дій учнів; активність та самостійність учасників ігрового процесу в межах сюжету; відсутність єдино вірного варіанта досягнення поставленої мети (різноманітність варіантів розв'язання ігрового завдання) [2].

Ігрові завдання для дітей спрямовані на розвиток мовлення і водночас зорієнтовані на всебічний розвиток дитини. Дитина граючись розвиває своє мовлення, уяву, логічне мислення, увагу, пам'ять навіть не підозрюючи цього. Тому на заняттях логопеди використовують дидактичні ігри з предметами, настільно-друковані, словесні, ігри з рухами, сюжетні, рольові ігри, ігри-драматизації.

На логопедичних заняттях застосовують наступні ігрові методи логопедичної спрямованості: на розвиток артикуляційного апарату; на формування плавно спрямованого повітряного струменя; на автоматизацію ізольованого звуку, вдосконалення складової структури слів; на закріплення звуку в словах та реченнях; на диференціацію звуку в словах та реченнях; на вдосконалення зв'язного мовлення [3].

З метою визначення ефективності використання ігрових методів у роботі логопеда з дітьми з мовленнєвими порушеннями було організовано експериментальне дослідження, яке складалося з трьох етапів:

1) визначення стану розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення;

2) *організація та проведення логопедичної роботи з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями з використанням ігрових методів;*

3) *визначення ефективності* використання ігрових методів у роботі логопеда з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Логопедичну роботу проводили у вигляді індивідуальних та підгрупових занять. На заняттях застосовували ігри для розвитку загальної, дрібної та артикуляційної моторики, дихальні вправи, ігри для розвитку фонематичного слуху тощо.

Робота з розвитку загальної моторики включала комплекс ігрових вправ, спрямованих на розвиток рухової пам'яті, рухового самоконтролю, статичної та динамічної координації рухів, розвиток довільного гальмування, а також темпоритмічного почуття.

Для розвитку дрібної моторики використовували комплекс пальчикової гімнастики із застосуванням римованих текстів, а також масажних м'ячиків (у тому числі су-джок). Використання під час пальчикової гімнастики спеціальних віршів дало змогу зробити з кожної вправи цікаву для дітей гру, а застосування масажних м'ячиків викликало у дітей інтерес та сприяло нормалізації м'язового тону. Також з метою розвитку дрібної моторики використовували різні дидактичні ігри.

На заняттях використовували наступні види пальчикових ігор:

1) ігри-маніпуляції (дитина по черзі загинає кожен палець);

2) сюжетні пальчикові вправи: «Пальчики вітаються», «Розпускається квітка» та ін.;

3) пальчикові вправи у поєднанні зі звуковою гімнастикою (дитина може по черзі з'єднувати пальці кожної руки один з одним або випрямляти по черзі кожен палець, або стискати пальці в кулак і розтискати і в цей час вимовляти звуки або вірш);

4) пальчикові кінезіологічні вправи: «Кільце», «Кулак-ребро-долоня», «Вухо-ніс» та ін., їх виконання вимагає від дитини уваги, зосередженості;

5) пальчикові вправи в поєднанні з самомасажем кистей та пальців рук.

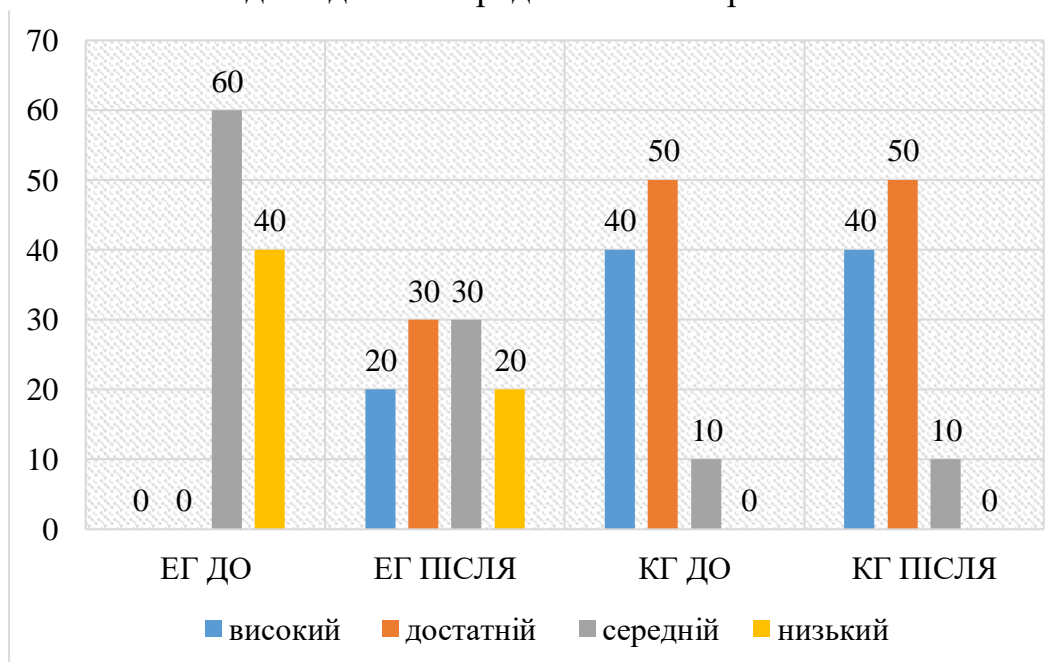
На основному етапі роботи здійснювалася робота з безпосередньої вимови звуку різними способами із застосуванням низки дидактичних ігор: гра «Доміно», «Яке слово починається на цей звук?», «Який звук в усіх словах

спільний», «Ланцюжок звуків», «Запам'ятай слово», «Визнач звук», «Четвертий зайвий», «Уважні вушка», «З'явись новий предмет», «У магазині», «До садочку чи до школи», «Хто більше», «Фонетична веселка», «Їжачок».

Учили дітей розрізняти однакові слова та фрази, орієнтуючись на різну висоту, силу та тембр голосу. З цією метою застосовували наступні ігри: «Вгадай, хто покликав», «Знайди пару», «Спіймай звук», «Зберемо повітряні кульки». Діти мали певні труднощі під час проведення ігор, це пов'язано з недостатньо сформованим фонематичним слухом.

У процесі роботи з дітьми старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями систематично застосовували дидактичні ігри. Заняття проходили у першій половині дня, діти із задоволенням брали участь у грі. Для кожної гри заздалегідь було підготовлено необхідний дидактичний матеріал.

Після проведення низки логопедичних занять було організовано повторну діагностику для визначення *ефективності* використання ігрових методів у роботі логопеда з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Динаміку рівнів сформованості мовлення дітей старшого дошкільного віку з констатувального і контрольного етапів дослідження представлено на рис. 1.



**Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості мовлення у дітей старшого дошкільного віку в ЕГ та КГ (констатувальний і контрольний етап), %**

Як видно з рис. 1, у дітей контрольної групи, з якими не проводили логопедичної роботи змін не відбулося. В експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення: високий рівень зріс на 20%, достатній рівень зріс на 30%, середній рівень знизився на 30%, низький рівень знизився на 20%.

У результаті проведення формувального етапу дослідження, яке було зосереджено на експериментальній групі, спостерігається значне покращення показників, що свідчить про ефективність логопедичних утручань, зокрема з використанням ігрових методів навчання. Ці результати підкреслюють важливість інтеграції ігрових елементів у логопедичний процес, що не лише сприяє залученню уваги дітей і підвищенню їхньої мотивації до навчання, але й



забезпечує вищу ефективність корекційної роботи.

Застосування ігрових методів у логопедичній роботі дозволяє створити невимушену атмосферу, в якій дитина може експериментувати з мовленням, практикувати різноманітні мовленнєві конструкції та розвивати мовленнєві навички. Це сприяє кращому закріпленню вивченого матеріалу, розвитку мовленнєвої та соціальної компетентності.

Окрім того, ігрові методи дають можливість для індивідуалізації навчального процесу, враховуючи особливості, інтереси та потреби кожної дитини. Це дозволяє педагогам та логопедам адаптувати навчальний процес, роблячи його максимально ефективним для кожної дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovooho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovooho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення 10.09.2023).
2. Воробей С. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових технологій. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир : ФОП Левковець, 2023. С. 132–135.
3. Стародуб Д., Чередниченко Н. С. Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. In The XII International Scientific and Practical Conference «*Youth, education and science through today's challenges*», November 04-06. Bordeaux, France, 2023. P. 255–258.

#### **І. КРАСНОВСЬКА**

вчитель-дефектолог Веснянського інклюзивно-ресурсного центру  
Миколаївської області  
(м. Миколаїв, Україна)

#### **В. КИСЛИЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти  
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського  
(м. Миколаїв, Україна)

### **ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Концептуальний підхід до стандартів спеціалізованої освіти для дошкільників із мовленнєвими вадами підкреслює необхідність забезпечення цієї категорії дітей кваліфікованою логопедичною підтримкою. Важливою метою є розвиток мовленнєвих навичок дитини, що включає здатність ефективно користуватися ресурсами рідної мови у різних формах і контекстах, а також розвивати навички критичного мислення та здатність аргументовано висловлювати та обґрунтовувати свої погляди.

Тема вдосконалення монологічного мовлення у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями вже давно знаходиться у фокусі наукових досліджень. Вчені, зокрема Н. Виноградова, Н. Гавриш, Л. Глухенька та Н. Смольнікова, звертали увагу на методику навчання розповідання за допомогою навчальних картинок. Робота над переказами художніх текстів також була розглянута дослідниками, як-от Р. Боша, О. Лещенко та І. Марченко. Крім того, питання навчання дітей створенню власних творчих розповідей було висвітлене в роботах Н. Гавриш, С. Ласунової та І. Мариненко. Розвитку зв'язного мовлення присвятили свої дослідження Є. Соботович, Н. Серебрякова та В. Тарасун.

Однією з ключових засад сучасного освітнього процесу є вдосконалення навчальної діяльності шляхом інтеграції передових психолого-педагогічних підходів та інноваційних технологій, серед яких мнемотехніка виступає як один з найбільш результативних методів засвоєння знань в умовах інформаційного навантаження. Цей метод спрямований на підтримку здоров'я і забезпечення ефективності пізнавальної діяльності, включаючи процеси запам'ятовування, забування, реконструкції та розпізнавання інформації.

Розгляд освітніх програм для роботи з дітьми, що мають нормо типовий розвиток мовлення, порівняно з програмами для дошкільників із мовленнєвими вадами, показує, що основні навчальні цілі з формування навичок створення розповідей включають навчання дітей послідовному викладу подій, поліпшення структурної організації розповіді, стимулювання творчого підходу до розповідання, застосування емоційно насичених мовних засобів та вміння конструювати граматично правильні та змістовні фрази.

Проаналізувавши спеціальну літературу, можна зробити висновок, що формування монологічного мовлення у дітей з загальним недорозвитком мовлення III рівня має свої специфічні особливості. Дітям даної категорії набагато легше вдається завдання на розвиток монологічного мовлення, які побудовані на допоміжних та навідних запитаннях від педагога. Бідний словниковий запас також заважає нормальному становленню описового мовлення у дітей з загальним недорозвитком мовлення III рівня. Діти часто не знають, як правильно назвати ту чи іншу частину предмета, тому називають її або помилково, замінюючи на іншу, або випускають її зі своєї уваги. Це в свою чергу призводить до труднощів складання логічно-послідовних фразових речень. У цілому стан монологічного мовлення дітей зазначеної категорії знаходиться нижче середнього, діти мають ще достатньо велику кількість труднощів в опануванні зв'язним монологічним мовленням, що, в свою чергу, веде до актуальності обраної нами теми дослідження.

Використання мнемотехніки в логопедичній роботі з дітьми в даний час стає актуальним, так як мнемотехніка – це система методів і прийомів, що полегшують ефективне запам'ятовування, що збільшує обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій. З використанням мнемотехніки в дітей дошкільного віку розвивається пам'ять, мислення, увага, уява та мовлення. Використання мнемотаблиць на логопедичних заняттях дозволяє дітям ефективніше сприймати та переробляти зорову інформацію, перекодувати, зберігати та відтворювати її відповідно до поставлених навчальних завдань.

Залежно від виду зв'язного монологічного висловлювання О. Добродомова і І. Моїсеєва до основних прийомів мнемотехніки відносять: «групування; класифікації; асоціації; пошук опорного пункту; схематизацію; добудовування матеріалу; структурування матеріалу» [1, с. 35-38].

Сучасними науковцями О. Кміль та Н. Шульгою розроблено та обґрунтовано підсистему вправ для формування вмінь монологічного мовлення на основі методу наочного моделювання. «Створення підсистеми вправ здійснено відповідно до таких етапів: класифікація вправ; добір прийомів, на основі яких побудовані вправи; розробка вправ; розробка структури підсистеми вправ. Провідним критерієм для класифікації вправ обрано етапи формування вмінь монологічного мовлення. Відповідно до зазначеного класифікаційного критерію до підсистеми вправ включено три групи вправ: I група вправ – вправи на з'єднання речень у понадфразову єдність; II група вправ – вправи для оволодіння мінімонологіями; III група вправ – вправи для оволодіння різними функціональними типами монологів» [2, с. 360].

При вивченні літератури було виділено, що мнемотехніка багатофункціональна, на основі неї створюються різноманітні дидактичні ігри, таблиці з розвитку зв'язного мовлення дітей, що систематична робота з використанням прийомів і методів мнемотехніки дає досить високі результати.

Досвід використання прийомів мнемотехніки під час корекційної логопедичної роботи показав, що широке використання прийомів мнемотехніки сприяє формуванню у старших дошкільників не тільки монологічного мовлення, але й впливає на формування правильної звуковимови, граматичної будови мовлення. Поряд із цим у дітей розвивається асоціативне мислення, зорова і слухова пам'ять, увага, уява.

Використання мнемотехніки на заняттях старших дошкільників із розвитку зв'язного мовлення сприяють розвитку пам'яті та уваги, підвищенню концентрації уваги та посидючості, а також збагаченню уяви. Мнемотаблиці використовуються під час навчання розповідей, переказів і роботи із загадками та віршами. Весь цей процес проходить в ігровій формі, дитина залучена в цей процес. Діти отримують навички комунікації та спілкування.

На основі теоретичного дослідження розвитку монологічного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня засобами використання прийомів мнемотехніки визначено напрями корекційної роботи:

- Підбір мнемотаблиць для розвитку монологічного мовлення з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей із ЗНМ III рівня;
- Організація поетапної роботи з розвитку монологічного мовлення за допомогою прийомів мнемотехніки (від знайомства з простими прийомами мнемотехніки до застосування мнемотаблиць);
- Збагачення розвиваючого предметно-просторового середовища картотекою мнемотаблиць відповідно до показників розвитку монологічного мовлення.

Важливим моментом під час роботи з прийомами мнемотехніки є побудова корекційної роботи від простого до складного. Так на перших етапах робота починається з мнемоквадратів, які є малюнком з певною інформацією

(наприклад, для позначення положення губ при вимові – малюнок губ). Далі використовуються мнемодоріжки, які складаються з декількох малюнків (картинок), розташованих у ряд. І, нарешті, мнемотаблиці – схеми, які містять у собі певну інформацію (може складатися з 6, 8, 12 квадратів).

Таким чином, прийоми мнемотехніки спрямовані на вивчення явища запам'ятовування великої кількості інформації, її обробку для довготривалого збереження та якісного відтворення, коли дитина виступає не в ролі об'єкта, а суб'єктом інформації. Застосування технік мнемотехніки сприяє поліпшенню довготривалої пам'яті, підвищенню гнучкості центральної нервової системи, розширенню обсягу пам'яті та підвищенню рівня обробки інформації до автоматичного, а також стимулює внутрішню мотивацію. Мнемотехніка також сприяє значному прогресу у візуальному мисленні, розвиває здатність до тривалого зосередження уваги, виховує навички самоорганізації у навчанні, допомагає освоїти числові послідовності та вправлятися у маніпуляціях з числами. Таким чином, впровадження мнемотехніки не тільки сприяє розвитку когнітивних здібностей, таких як пам'ять та концентрація уваги, але й позитивно впливає на мовленнєвий розвиток і закріплення правильної вимови у дошкільників, розширюючи методику навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Добродомова О.С. Використання прийомів таття мнемотехніки в розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук*. 2015. № 12. С. 35–38.

2. Кміть О.В., Шульга Н.О. Підсистема вправ для навчання монологічного мовлення старших дошкільників на основі мнемотехніки. *Наукові перспективи: журнал*. Київ. 2021. № 9 (15). С. 358–370.

#### **І. КШИШОВСЬКА**

учитель-логопед Солобковецького навчально-реабілітаційного центру  
Хмельницької обласної ради  
(с. Солобківці, Україна)

### **ІНДИВІДУАЛЬНА ВІЗУАЛЬНА ПІДТРИМКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК**

На сучасному етапі розвитку Української держави одним із пріоритетних напрямків національної політики виступає модернізація освіти, щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Відомо, що основною умовою особистісного та психічного розвитку дитини є збереженість мовленнєвої функції або, у випадку мовленнєвої патології, корекція та розвиток усіх її структурних компонентів як повноцінного засобу спілкування [4].

Дитина набуває життєвого досвіду завдяки комунікативній діяльності. Для немовленнєвої дитини, внаслідок особливостей психофізичного розвитку та відсутності можливості спілкуватися за допомогою вербальних засобів, стає

актуальним використання невербальних засобів, завдяки яким вона виражає та передає набуті знання, уміння, думки.

Аутизм – одне з найскладніших порушень психічного розвитку, за якого спостерігаються передусім розлади процесів комунікації, неадекватна поведінка, труднощі формування емоційних контактів із оточуючими людьми, і в результаті – порушення соціальної взаємодії. Коли ж ми говоримо про навчання дітей з РСА, не можна не зупинитися на визначенні й особливостях методики ТЕАССН – Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). ТЕАССН програму започатковано Еріком Шуплером в кінці 60-х на початку 70-х років минулого століття в Кароліні, США. Відтоді існує поняття «культури аутизму», що насправді є способом ставлення до характерного мислення й поведінки, притаманних особам з аутизмом. В рамках ТЕАССН розроблено підхід «структуроване навчання», основними принципами якого є:

- розуміння культури аутизму;
- розробка індивідуальних навчальних, корекційних планів на противагу стандартним загальним;
- структурування (організація) фізичного середовища;
- використання візуальної підтримки з метою зробити послідовність подій передбачуваною й зрозумілою;
- використання візуальної підтримки для пояснення змісту завдань [5].

Поняття «візуальна підтримка» - це підтримка процесу навчання за допомогою карток із зображеннями. Діти з РСА легше сприймають зорову інформацію, ніж завдання на слух. Побачивши зображення учні краще розуміють нову інформацію, середовище для них стає передбачуваним, а навчання більш доступним. За допомогою карток візуальної підтримки можна зробити навчальний день зрозумілим і послідовним.

Найважливішим складником організаційно-смыслових ресурсів є розклад, який оформлюється як серія картинок, фотографій, піктограм (з надписами або без них). Такий розклад містить необхідну для дитини інформацію, а саме – які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії. Метою розкладу – активізувати дитину до виконання певної послідовності дій. Форматом розкладу може бути альбом або папка з файлами, де розміщено у певній послідовності малюнки, фотографії, піктограми або надписи.

Візуальний розклад важливий для дітей з аутизмом тому, що він дає змогу:

- долати складнощі, пов'язані із загальною дезадаптованістю дитини та її нездатністю організувати свій час;
- розуміти вимоги вчителя;
- знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а отже, частоту поведінкових проблем;
- позначити дітям черговість занять, завдань або видів діяльності на занятті, а також готує дітей до можливих змін;
- показати послідовність виконання: «що спочатку, а що потім»;
- допомогти зрозуміти поняття часу та часових проміжків;

- пояснити наочно дозвіл або заборону, наприклад: «бігати» - «не можна бігати»;
- зосереджуватися на актуальній інформації, виокремлювати важливу інформацію від несуттєвої;
- самостійно перейти дитині від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи;
- підтримувати спілкування з тими дітьми, які не розмовляють або мають суттєві порушення мовлення.

Використовувати розклад варто в усіх приміщеннях навчального закладу, при цьому кожний з педагогів привчає дитину з РСА зважати на розклад і поступово керуватися його орієнтирами. Зважаючи на таке базове порушення аутизму, як брак соціальних функцій, в кожному розкладі мають бути завдання на прояв тих чи інших форм соціальної взаємодії (наприклад: звернутися з проханням до дорослої людини, щоб отримати необхідний олівець, або показати завершену дію вчителю чи мамі для схвалення ними). З набуттям дітьми більшої самостійності, рівень структурування простору варто поступово знижувати.

Отже, у процесі навчання та виховання дітей з аутизмом спеціально-організоване, раціонально-структуроване освітнє середовище виступає, по-перше, як джерело різноманітного культурного досвіду, а по-друге, - як один з провідних засобів профілактики небажаних наслідків впливу розладів розвитку на життєдіяльність дитини та забезпечення корекційного ефекту.

Таким чином, використання візуальної підтримки дає змогу дітям з РСА передбачати все, що відбувається у навколишньому середовищі, рівень стресу і недоречної поведінки у них знижується, а здатність до адаптації підвищується. Весь навчальний матеріал для дитини з РСА має підкріплюватися візуальним рядом, що відображає чіткий алгоритм дій, а так само – виконання практичних завдань. Так, візуальні інструменти надають інформацію, позитивно впливають на процес запам'ятовування і сприяють організації мислення, формуванню мовленнєвих компетентностей.

#### **Список використаних джерел**

1. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. К.: Слово, 2010. 286 с.
2. Марценковський І.А. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектром аутизму / Марценковський І.А., Бікшаєва Я.Б., Ткачова О.В. К., 2009. 46 с.
3. Скрипник Т. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям). Київ, 2013. – 59 с.
4. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Київ: Літера ЛТД, 2019. 144 с.
5. Марченко І.С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. К.: ДІА, 2016. 148 с.

**О. ЛАСТОЧКІНА**

доцент кафедри логопедії,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

(м. Суми, Україна)

## **АНАЛІТИЧНІ РОЗВІДКИ З ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА” ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

У сучасних умовах українських реалій (від початку карантинних обмежень 2019 року і до сьогоднішніх умов воєнної ситуації для нашої країни) надання освітніх послуг у навчальних закладах різних ступенів здійснюється в більшості випадків у вигляді змішаної форми навчання, що являє собою різні види симбіозу аудиторної та дистанційної взаємодії вчителя (та/або асистента чи консультанта) зі здобувачами освітніх послуг.

У полі спеціальної освіти, коли розглядаємо заклади спеціальної освіти та/або заклади з інклюзивним навчанням, варто зацентувати увагу не тільки на специфічних умовах реалізації навчально-виховного процесу (як то особливості психофізичного стану здобувачів освіти, спеціальні навчальні програми, матеріально-технічне навчальне забезпечення і облаштування тощо), але й на тому, що команда фахівців навчального закладу має володіти методичними навичками щодо ефективної організації поєднаного, аудиторно-дистанційного, формату навчальної взаємодії із урахуванням особливостей здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та повноцінного задоволення їхніх освітніх потреб.

Фундаментальні наукові дослідження із питань удосконалення і модернізації спеціальної освіти представлені науковими працями таких учених, як: Ю. Бондаренко, О. Боряк, І. Дмитрієва, С. Конопляста, І. Малишевська, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Нечипоренко, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, В. Тарасун, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), як засобу навчання, у процесі спеціальної освіти досліджено у наукових працях О. Аркадьєвої (2015 р.), Л. Дітковської (2012 р.), О. Качуровської (2006 р.), В. Лободи (2010 р.).

Так, О. Аркадьєвою створена диференційована методика інтерактивного корекційного впливу з використанням ІКТ, що спрямована на формування навичок читання у молодших школярів 2-4 класів із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) [1].

Щодо підготовки підлітків із ДЦП з використанням ними ІКТ для навчання за авторкою Л. Дітковською запропонована специфічна корекційно-реабілітаційна методика; важливим чинником проектування процесу підготовки підлітків із ДЦП із використанням ІКТ є комплексне, взаємно доповнююче

застосування традиційних і комп'ютерно орієнтованих методів, засобів і форм навчання [2].

О. Качуровською для корекції мовленнєвих порушень учнів із тяжкими порушеннями мовлення (надалі – ТПМ) розроблено перший україномовний комп'ютерний навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого»; також науковицею створено методичні рекомендації для вчителів щодо впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес шкіл для дітей з ТПМ [3].

Дослідження В. Лободи презентують педагогічну технологію організації навчального Інтернет-середовища («Електронний клас» із постійною підтримкою педагога-тьютора) для розвитку словесного (писемного) мовлення школярів старших класів із порушеннями слуху; у дисертаційній розробці визначено компоненти моделі психолого-педагогічної корекційної взаємодії засобами ІКТ – інтелектуально-провокуюча атмосфера, навчальний дизайн, «мережевий» характер навчання [5].

До теоретико-методологічного підґрунтя професійної підготовки дефектологів щодо використання ІКТ-засобів у роботі з дітьми з ООП належать доробки учених І. Федоренко (2010 р.) та С. Чупахіної (2021 р.).

У науковій праці І. Федоренка набуло розвитку питання підготовки майбутніх учителів-дефектологів до використання ІКТ у процесі корекційного навчання. Дослідником було визначено та обґрунтовано зміст професійної підготовки з використанням традиційних і новітніх засобів ІКТ; розроблено зміст і методичне забезпечення спеціальних навчальних дисциплін (Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання, Методика використання 19 комп'ютерних технологій в навчально-корекційному процесі спеціальної школи) та долучено їх до навчальних планів підготовки вчителів-дефектологів [6].

С. Чупахіною здійснене теоретичне й емпіричне вивчення та обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІКТ в інклюзивному навчанні учнів із ООП. Зокрема, авторкою запропоновано концепцію формування готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного комп'ютерно зорієнтованого навчання молодших школярів, у якій визначальними методами навчання є метод проектів і змішане навчання; при цьому ІКТ є засобом навчання. Дослідницею визначено специфіку формування індивідуальних освітніх траєкторій та етапи (діагностика; мотиваційно-цільовий; проектування змісту модуля; вибір структури ІОТ; організаційно-супровідний етап) побудови індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх учителів із урахуванням профілю їхньої підготовки; розроблено та обґрунтовано зміст підготовки майбутніх учителів, що передбачає такі компоненти – загальна, психолого-педагогічна, предметна і спеціальна підготовка [7].

Сучасні дослідження змішаної форми навчання (ЗФН) в Україні можна поділити декілька напрямів: впровадження ЗФН в освітній процес ЗВО (В. Корнят, Л. Чередник, Н. Діра, 2022; К. Осадча, В. Осадчий, В. Круглик,



О. Спірін, І. Крашеніннік, Р. Горбатюк, 2022; І. Середа, 2022; В. Староста, 2022 та ін.), доповіді-огляди (К. Осадча, В. Осадчий, 2021 та ін.), відео-огляди про особистий досвід упровадження ЗФН на базі ЗЗСО чи для окремих навчальних предметів і досвід навчання дітей з ООП в умовах ЗФН, що впроваджується ще з початку карантину COVID-19 та російської агресії 2022 (В. Немченко, 2021; Г. Сищук, 2021; В. Коваленко, 2022 та ін.) [4].

*Тож, схарактеризовані вище дослідження пропонують використання ІКТ тільки як засобу аудиторного навчання окремих категорій дітей і підлітків із ООП та підготовки майбутніх вчителів до використання ІКТ-засобів у процесі навчально-виховної класичної взаємодії з окремими спробами не системної організації середовища згідно загальноприйнятих моделей змішаної форми навчання – роботи С. Чупахіної, Л. Дітковської та В. Лободи.*

Деталізовані розроблення теоретико-методологічних засад професійної підготовки здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта до роботи з дітьми з ООП у закладах спеціальної і загальної середньої освіти в умовах впровадження змішаної форми навчання у вітчизняному науковому полі відсутні, отже це питання є перспективою майбутніх наукових розвідок.

#### **Список використаних джерел**

1. Аркадьєва О.О. Формування навичок читання в учнів 2-4 класів із дитячим церебральним паралічем з використанням інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. О. Аркадьєва. К., 2015. 236 с.

2. Дітковська Л.А. Підготовка підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. А. Дітковська. К., 2012 20 с.

3. Качуровська О.Б. Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2006. 20 с.

4. Ласточкіна О.В. Дослідження обізнаності та використання логопедами моделей гібридного навчання / О. В. Ласточкіна, А. М. Осьмачко, Т. Г. Харченко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. № 9-10 (123-124). С. 73-84.

5. Лобода В.В. Навчальне інтернет-середовище як засіб розвитку мовлення старшокласників з вадами слуху : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Лобода. К., 2010. 26 с.

6. Федоренко І.В. Підготовка майбутніх вчителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Федоренко. К., 2011. 21 с.

7. Чупахіна С.В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами : дис...докт. пед. Наук : 13.00.03 / С.В. Чупахіна. К., 2021. 500 с.

**В. ЛЕВИЦЬКИЙ**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри логопедії і спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **РОЗВИТОК САМОКОНТРОЛЮ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Одним з найбільш важливих компонентів навчальної діяльності є один з видів контролю, а саме, – самоконтроль, коли отримані учнем освітні результати проходять рефлексію та оцінюються ним відносно індивідуально визначених та сформульованих цілей. На відміну від контролю, який здійснюється вчителем з метою перевірки не тільки знань, умінь і навичок, а й компетенцій, а також отримання перспективної здатності до подальшого вивчення навчального матеріалу, самоконтроль поступово формується як процес поетапного формування та становлення навчальної діяльності.

Тривалий час проблема самоконтролю пов'язувалася з дослідженнями психологічних особливостей психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення (П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, А. Линда, А. Сердюк, Ю. Холод). У наукових працях Ю. Бабанського, М. Боришевського, П. Гальперіна, О. Запорожця, Г. Костюка, В. Моляко, О. Потєбні, О. Скрипченка, В. Татенка, Л. Фрідмана, М. Ярошевського та ін. підкреслюється значення формування контролю та самоконтролю у освітньому процесі.

У ході формування та розвитку у молодших школярів навчальної діяльності з'являється важливе психологічне новоутворення, що є основою теоретичної свідомості та мислення, з якими пов'язані певні психічні здібності, такі як: операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування; планування; структурування; рефлексія.

Одним з найбільш важливих етапів у розвитку навчальної діяльності є етап виникнення особливого виду контролю – самоконтролю, що визначається як здатність аналізувати та порівнювати свою діяльність (у тому числі і мовленнєву). Учень, вже на перших етапах розвитку контролю, починає контролювати не тільки себе, а й свою роботу, орієнтуючись на пояснення, показ навчальних дій [1].

Прояв самоконтролю вважається однією з важливих складових серед тих, які визначають та показують зміни, що відбуваються у свідомості та поведінці дитини під впливом навчання у молодшій школі. Усувається механічне наслідування один одного притаманне більше дошкільному віку [2].

У науково-методичній літературі виділяють 5 комплексних вмінь з самоконтролю та самооцінки в умовах сучасної системи навчання у початковій школі: вміння діагностувати та аналізувати стан власної навчально-пізнавальної діяльності; планувати та конструювати процеси навчально-пізнавальної діяльності; вміння організувати провадження власної навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуального освітнього маршруту; оцінювати власну навчально-пізнавальну діяльність та її результати з виходом на рефлексію; коригувати та вдосконалювати власну навчально-пізнавальну діяльність [5].

Крім того, самоконтроль вважають методом (засобом, умовою) саморегуляції поведінки, діяльності та активізації навчання. Класифікація самоконтролю проводиться з урахуванням різних ознак. Зокрема, за елементами, що входять до нього, розрізняють самоконтроль констатувальний і коригуючий; контроль за способами отримання інформації про перебіг операції, що виконується, це: безпосередній і опосередкований контроль; за тим які органи відчуття переважають в оцінці виконаної операції, виділяють: м'язово-руховий, слуховий, зоровий, комбінований, імітаційний [1].

Існує класифікація самоконтролю, яка розподіляє його за формами організації роботи учнів. Відповідно самоконтроль ділиться на фронтальну, індивідуальну та взаємоперевірку.

У структурі самоконтролю можна назвати такі ланки: з'ясування школярами алгоритму діяльності та початкове ознайомлення з кінцевим результатом та способами його отримання.

У міру оволодіння даним видом роботи, розуміння зразків поступово поглиблюватиметься і вдосконалюватиметься на етапах: порівняння ходу роботи та досягнутого результату із зразками; оцінювання стану виконаної роботи; встановлення та аналіз допущених помилок, та виявлення їх причин (констатація стану); корекція результатів на основі даних самооцінки та уточнення плану її виконання, внесення редагувань та вдосконалень [4].

Самоконтроль молодших школярів не скасовує систематичного контролю вчителя і не знижує його ролі при оцінюванні, а лише посилює ефективність безпосереднього контролю. Вчитель має систематично вивчати та аналізувати помилки учнів, звертати увагу на їх внутрішній зміст, частоту повторення, однотипність, а не на їх зовнішній формальний бік, виявляти причини їх появи та динаміку кількості.

Взаємні та фронтальні перевірки є проміжною ланкою між контролем вчителя та самоконтролем учнів. Застосування цих перевірок має низку значних переваг для навчання видам самоконтролю: ампула контролерів зобов'язує учнів ретельніше готуватися до уроків, щоб мати можливість вказати однокласнику на допущені ним помилки та встановити причини їх появи; колективний аналіз зразка допомагає найповніше побачити його сигнальні ознаки та глибше їх засвоїти; Розбираючи різні способи порівняння

виконаної роботи зі зразком, учні відбирають ті з них, які найбільш доцільні в цих умовах. Колективний аналіз дозволяє більш повно виявити допущені помилки та встановити їх причини; в ході колективного пошуку визначаються найбільш продуктивні методи виправлення та прийоми виправлення допущених помилок, внесення удосконалень та корекції у проведену роботу. Застосування колективних форм контролю дозволяє швидше і краще опанувати всі етапи індивідуального самоконтролю [1].

Для того щоб забезпечити високу якість самоконтролю, необхідно організувати підготовку школярів. Така підготовка включає, насамперед, засвоєння теоретичного та практичного матеріалу, який відноситься до майбутньої роботи; аналіз діяльності з метою виявлення сенсорних ознак, які є сигналами для самоконтролю; оволодіння прийомами безпосереднього та опосередкованого самоконтролю; навичками роботи з контрольними вимірними інструментами та пристроями; оволодіння способами, прийомами розв'язання різноманітних інтелектуальних завдань; організацію вправ та завдань із засвоєння зазначеними ознаками та прийомами [1].

На початку навчання у школі оволодіння самоконтролем виступає для школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку як самостійна форма діяльності, зовнішньої по відношенню до основного завдання. Потім поступово, завдяки багаторазовим і послідовним вправам, самоконтроль перетворюється на необхідний елемент освітньої діяльності, включений у процес її виконання [3].

Оскільки у процесі роботи над формуванням самоконтролю у діяльності змінюється ставлення школярів до нього, поступово змінюється і його сформованість. При визначенні цього враховуються критерії: середня кількість допущених учнями помилок під час виконання навчального завдання та їх частота; середня кількість помилок, допущених під час перевірки роботи однокласника та своєї власної; оцінка за виконане завдання.

Таким чином, можна виділити в учнів такі показники сформованості самоконтролю: вміння планувати роботу; змінити склад та послідовність дій відповідно до змін умов діяльності; переходити від роботи з натуральним об'єктом до роботи із його знаково-символічним зображенням (що являє собою труднощі для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку); вміння самостійно складати перевірочні завдання.

Досвід дослідницької роботи показав, що ефективність формування шляхів самоконтролю залежить від низки факторів: інтересів, спрямованості та мотивації школярів; якості технологій, що використовуються в освітньому процесі; рівня узгодженості у роботі педагогів та батьків, єдності вимог до учнів; професійної компетентності педагогів у питаннях формування шляхів самоконтролю учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. Київ. Освіта, 1996. 143 с.

2. Вікова і педагогічна психологія. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. Київ. Каравела, 2008. 400 с.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
4. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика формування. Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. 420 с.
5. Фіцула, М.М. Педагогіка. Київ. Академвидав. 2000. 485 с.

**Г. ЛУКАЧОВИЧ**

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Корекційно-розвивальна робота логопедів означена постійним удосконалення методичних підходів до обстеження мовлення дітей, розробкою міждисциплінарних комплексних заходів з метою створення індивідуально орієнтованих освітньо-корекційних програм, які б забезпечували гармонійний розвиток дитини. Результати теоретичного аналізу лінгводидактичної, лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури в логопедичній теорії та практиці з проблеми формування лексико-семантичних умінь свідчать про відсутність системних досліджень стану їх сформованості. Крім того, сучасний етап розвитку дошкільної освіти, включно з спеціальною, згідно Базового компонента дошкільної освіти [1], потребує використання міждисциплінарного компетентнісного підходу, в тому числі екологізації, яка засвідчена Концепцією екологічної освіти [3]. У зв'язку з цим, об'єктивується завдання щодо вивчення стану сформованості лексико-семантичних умінь засобами екологічного виховання у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, як необхідного вікового досягнення мовленнєвого розвитку періоду дошкільного дитинства.

У науковій літературі розроблені напрями та критерії оцінки рівня розвитку словникового запасу у дошкільників (А. Богуш); в процесі образотворчої діяльності (С. Макаренко); засобами казки (Ю. Руденко), засобами фізичного виховання (О. Сахарова).

У спеціальній педагогіці вивчалися особливості лексичного розвитку у дітей із порушеннями слуху (В. Засенко, В. Кондратенко, К. Коровін, Н. Морозова, А. Lederberg, Р. Spenser та ін.), у дітей із порушеннями зору (Л. Вавіна, К. Глущенко, І. Гудим, Т. Гребенюк, Т. Купріянова, І. Сасіна, Є. Синьова, С. Федоренко та ін.), у дітей із інтелектуальними порушеннями

(О. Белова, Г. Блеч, О. Боряк, О. Гаврилов, та ін.), із затримкою психічного розвитку (І. Глущенко, А. Колупаєва, І. Марченко, Т. Марчук, І. Омельченко, Т. Сак, Г. Соколова, С. Шевченко та ін.), у дітей із дитячим церебральним паралічем (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, В. Тищенко та ін.), у дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (С. Конопляста, К. Крутій, Н. Манько, О. Мілевська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Теоретично визначені критерії і труднощі засвоєння знань, умінь і понять у дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку у розділі «Довкілля» (В. Тарасун) [6].

Відповідно до психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності, напрямів і методів психолінгвістичного аналізу механізмів мовленнєвих порушень (за Є. Соботович) визначено діагностичні критерії для вивчення особливостей лексико-семантичних умінь дошкільників. Зазначимо, що під «лексико-семантичними уміннями» ми розуміємо мовленнєві уміння з оптимального добору та застосування лексичних засобів, вірне поєднання лексичних одиниць та використання їх у семантико-граматичному контексті.

Започатковуючи експеримент, ми визначили критерії сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із ЗНМ засобами екологічного виховання: **когнітивний, репродуктивний і діяльнісний**.

**Когнітивний критерій** складається з лексичного і семантичного компонентів. Лексичний компонент оцінюється за *показниками наявності номінативного словника природничо-екологічної лексики, що позначає об'єкти і явища природи через ідентифікацію малюнків* (стан активного і пасивного словника іменників). Лексичний компонент передбачає сформованість знань щодо назв ряду категорій: фруктів, овочів, ягід; насіння; дерев, кущів; квітів; грибів; домашніх, свійських та диких тварин; тварин Африки (зоопарку); морських жителів, риб; комах, птахів; явища природи, неживої природи, природних і штучних матеріалів та об'єктів; Космосу; а також - елементарних екологічних понять (економія, електрика, вода, сміття, сортування, переробка та ін.).

Семантичний компонент оцінюється за *рівнем розуміння значень слів, сформованості елементарних узагальнень, елементарних екологічних та природничих знань, логіко-семантичних конструкцій категорії «йде за»*. Семантичний компонент передбачає сформованість навичок узагальнення про вищезазначені природничо-екологічні категорії.

**Репродуктивний критерій** також складений з лексичного і семантичного компонентів. Лексичний компонент оцінюється за *показниками наявності складнішої предикативної і атрибутивної природничо-екологічної лексики, що описує дії та ознаки категорій, об'єктів і явищ природи*. Лексичний

компонент передбачає сформованість знань про природу та екологічну поведінку, сформованість навичок опису і аналізу.

Семантичний компонент оцінює сформованість рівня *лексичної валентності та сполучуваності, лексико-семантичних явищ і показниками: вживання в мовленні в процесі екологічного виховання і повсякденному житті різних частин мови, явищ синонімії, антонімії, багатозначності*. Семантичний компонент передбачає розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів на матеріалі різних частин мови, антонімічних ознак предметів, поданих парами; синонімічних ознак.

Діяльнісний критерій включає лексичний, семантико-граматичний і контекстуальний компоненти. Перший оцінюється за наявністю прийменникового словника відносно природничо-екологічної лексики. Лексичний компонент передбачає вміння правильно використовувати прийменники.

Семантико-граматичний компонент оцінює сформованість системи морфологічного словотвору показником *оперування словотворчими елементами, утворюючи слова за аналогією*. Цей компонент передбачає вміння утворювати слова за зразком на матеріалі різних частин мови.

Контекстуальний компонент визначається розумінням і використанням слів із різними типами лексичних значень, лексичною системністю та показниками: *образність (асоціативність) словника; варіативність, точність, доречність, змістовність мовлення*. Контекстуальний компонент передбачає розуміння контекстуально зумовлених лексичних узагальнень, сполучуваності, вміння дітей закінчувати речення, диференціювати слова, що мають спільний корінь, передбачає точність слововживання, здатність до перефразування, розуміння багатозначності, смислового сприймання слів, лексичної системності; здатність до контекстуального висловлювання.

Варто зазначити, що уміння носія мови по-різному виражати той самий смисл називається його здібністю до перефразування, що передбачає наявність в лексиці синонімів, антонімів та ін. лексико-семантичних явищ. Ця здібність, поряд зі здібністю встановлювати смисл зі сказаного й умінням відрізнити правильні фрази від неправильних, складає підґрунтя опанування лексико-семантичними уміннями.

Варіативність виявляється на всіх ярусах мовленнєвої комунікації від володіння засобами різних мов до усвідомленого допущення мовцем різних фонетичних або акцентних, морфологічних варіантів, що є характерними рисами однієї мови (в сучасній українській літературній мові це варіанти типу “*дідусю*” і “*дідусеві*”, “*зайчєня*” і “*зайчєнятко*” тощо).

Під валентністю розуміють лексико-граматичну властивість повнозначних слів, яка виявляється у їх потенційній здатності вступати в семантичні зв'язки з іншими лексемами та поєднуватися у словосполучення і речення [2, с. 269].

Лексичну сполучуваність розглядають як здатність усіх одиниць мови вступати у відношення співіснування, взаємопов'язаності і послідовності з

іншими одиницями – синтагматика як відношення між послідовно розміщеними мовними одиницями властива всім рівням мовної структури. Сполучуваність частково збігається з поняттям валентність, але “вона включає не тільки валентні зв'язки”, тоді як валентність – це можлива сполучуваність [8, с. 545-586].

Точність вживання слів визначається рівнем сформованості семантичних полів лексичної системи. У процесі розвитку словника слово включається в складну систему парадигматичних і синтагматичних зв'язків [7].

Доречність слововживання означає, що мовлення відповідає обстановці; сказано до речі, своєчасно [5].

Змістовність мовлення виявляється у глибокому осмисленні теми й головної думки висловлювання, передбачає різнобічне та повне розкриття теми, уникнення зайвого [4].

До кожного критерію включені відповідні складники: *змістовний*, визначений власне смислом компоненту; *мотиваційний* – рівнем включеності, бажанням відповідати, розумінням завдань, словесних інструкцій, прохань і доручень, слів або фраз, самостійність виконання, вміння концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; розуміння слів різних граматичних категорій та складних синтаксичних конструкцій, вміння ініціювати, підтримувати та завершити розмову, вміння розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви співрозмовника; *емоційний* – рівнем емпатії, вмінням давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову реакцію; емоційна реакція на завдання, вміння ввічливо відповідати на запитання, вміння оцінювати емоційну поведінку співрозмовника за інтонацією, вміння виявляти емпатію (бути чуйним, співпереживати, піклуватися).

Отже, методичним підґрунтям процесу оцінювання лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення виступають ієрархічно визначені критерії, компоненти, показники і складники.

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. за ред. Піроженко Т.О. 2021. URL: <http://surl.li/jyzt>.
2. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови. К: Пульсари, 2004. 400 с.
3. Концепція екологічної освіти України. 2001 № 13/6-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
4. Основні лінгвостилістичні поняття і категорії (словник довідник філолога) / укладач І. І. Коломієць. Умань ВПЦ «Візаві». 2015. 202 с.
5. Словник української мови: в 11 томах. За ред. І. Білодіда. Том 7. 1976.
6. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела». 2017. 316 с.
7. Ткач О. М. Базові категорії та властивості семантичного поля. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2011. Вип. 2. С. 250-258. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2011\\_2\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_32).



8. Українська мова: Енциклопедія/ В.М.Русанівський та ін. К.: Українська енциклопедія ім. М.П.Бажана, 2000. 750 с.

**Т. МАКСИМЧУК**

вчитель-дефектолог Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ВПРАВ НА ЗАНЯТТЯХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Виховання правильної і чистої мови у дитини – одна із важливих задач в загальній системі роботи по вивченню рідної мови. Дитина з добре розвинутою мовою легко спілкується з навколишнім: вона може чітко висловити свої думки, бажання, задати питання, домовитися з ровесниками про спільну гру. І навпаки, неясна мова дитини дуже заважає їй взаємовідносинам з людьми і нерідко залишає важкий слід на її характері.

Як знайти той золотий ключик, що відкриє дитині таємниці одного з найдорогоцінних здобутків людства – мовлення? Як навчити дітей вільно спілкуватися без перешкод, висловлювати свої думки та почуття, навчати слухати і розуміти, щоб бути почутим і зрозумілим? Від своєчасної відповіді на ці запитання залежить майбутня доля майбутньої людини.

Нерідко мовленнєві дефекти, невміння чітко і розбірливо висловлюватись є причиною багатьох прикроз та життєвих невдач; через це дитина стає мовчазною, замкнутою, нерішучою, і нарешті – самотньою. Коли ж дитина мовчить, чи щось розповідає, але слова її малозрозумілі – це перший сигнал, що з її мовленням не все гаразд. Варто вчасно прислухатися як говорить дитина, і своєчасно допомогти їй. Увага, піклування, терпіння, адекватне оцінювання ситуації, прагнення разом долати труднощі, щоденна систематична праця – усе це в сукупності вирішить значну частину мовленнєвих проблем.

Успіх корекційно – розв'язкової роботи з дітьми, які мають мовленнєві проблеми відзначаються чіткою, продуманою системою, суть якої полягає в інтеграції логопедії у навчально – виховну діяльність.

З метою ефективності підвищення логопедичної роботи та враховуючи специфіку порушень слід регулярно використовувати такі види кінезіологічних вправ на заняттях:

- пальчикова гімнастика;
- спеціальні вправи, спрямовані на розвиток взаємозв'язку між півкулями головного мозку;
- дихальні вправи;
- масаж та самомасаж кистей;
- декламування віршованих рядків з руховим супроводом;
- вправи на релаксацію;

- ритмізовані мовленнєві вправи ;
- використання пальців рук у настільних іграх;
- вправи на отримання рівноваги та ін..

Регулярне виконання цих вправ сприяє удосконаленню моторики артикуляційного апарату, мовленнєвого дихання, удосконалення темпу мовлення та доцільного інтонаційного забарвлення під час діалогу, закріплення правильної вимови звуків й уміння розрізняти їх, дотримуватися правильної звуковимови закріплених звуків та їх поєднання у словах та фразах.

Під час постановки звуків використовуються вправи з віршованим супроводом. Наприклад, під час постановки та автоматизації ізольованого «Р» використовується вправа «Коник»: разом з дітьми показуємо пальцями коника, коментуючи: «Їде коник навпростець, зупинися стрибунець: тр- р-р...», звук «Ч» - показуємо руками «Човник» коментуючи: «човник плаває поріччі, пихкає, неначе пічка: ч-ч-ч...

Для розвитку взаємозв'язку між півкулями застосовуються такі вправи : «пальчики вітаються», «кулак – ребро - долонька», «кулачки в замочку», «пальчики - гадючки», «лезгінка », «вухо - ніс» та інші.

Регулярне виконання цих вправ допомагає зменшити синкінезії, які проявляються у вигляді дзеркальних рухів. Супутніх рухів голови, обличчя, язика, ніг, рук, тулуба; сприяє активізації лобних частин мозку. Дихальна гімнастика покращує ритміку організму, розвиває самоконтроль. Відпрацьовування дихальних вправ слід починати з видиху, потім пауза, і дочекавшись моменту, коли виникне бажання вдихнути, зробити глибокий вдих носом і ротом без напруги. Необхідно уважно слідкувати, щоб рухалася діафрагма, а плечі не піднімалися. Дитині пропонується також покласти руку на живіт, щоб відчувати , як на вдиху рука піднімається, а на видиху – опускається. Ефективним є застосування візуалізації кольору - «надування» в животі кольорових кульок, і «вдихання » сонячного світла, золотистої енергії, що інтегрує роботу мозку.

Дихальні вправи

«Кулька»- на вдих надути живіт, пауза, на видиху, втягнути живіт, при цьому уявити колір кульки (кольори змінюємо);

«насос» - на видиху промовляти «с- с- с»;

«змія» - «ш-ш-пі»;

«бджілка» - «ж-ж-ж»;

«співаночки» - на видиху співати голосні звуки;

«великий пальчик - мізинчик» - затуливши великим пальцем правої руки праву ніздрю, дихати лівою, потім, затуливши правим мізинцем ліву ніздрю, дихати правою.

Рухи руками, тілом, оплески під час вивчення віршів, скоромовок допомагає швидше запам'ятати віршований текст, автоматизувати вимову звуків, розвивати увагу, координацію рухів. Так, наприклад, під час диференціації «Ц, Ч» ми вивчаємо з дітьми скоромовку:

Цвірінчить горобчик,  
Сів спочить на стовпчик,  
Горобчик цвірінчить ,  
На стовпчик сів спочить.

Під час автоматизації вимови звуків у фразовій мові логопед пропонує дітям повторити речення, скоромовку, вірш, виділяючи кожний склад плесканням, простукуванням, крокуванням. Для розвитку концентрації уваги доцільно використовувати на заняттях різноманітні « промовлянки , бормоталки». Це виглядає таким чином. Дитина повторює за логопедом скоромовки:

У чотирьох черепашок четверо черепашенят.

Після того, як дитина навчиться добре промовляти запропоновану фразу, їй пропонується називати всі слова, крім останнього, замість нього дитина плескає в долоні. За другим разом дитина останні слова не промовляє, а плескає в долоні два рази і т.д.:

У чотирьох черепашок четверо черепашенят.

У чотирьох черепашок четверо...(оплеск).

У чотирьох черепашок (оплеск, оплеск).

У чотирьох (оплеск, оплеск, оплеск).

У (оплеск, оплеск, оплеск, оплеск).

Оплеск, оплеск, оплеск, оплеск, оплеск.

Цей вид роботи – гарний профілактичний засіб проти дисграфії: діти відчують ритм тексту, виділяють кожне окреме слово.

З метою привертання уваги учнів до звукової складової мовлення у грі «Папужка» діти за іграшковим птахом повторюють звуки, складки, слова, віршовані рядки та інші. Доцільним є зіставлення за значенням і звуковим складом слів – омонімів. На матеріалі речень та зв'язних текстів, зокрема, у вигляді скоромовок на автоматизацію чи диференціацію звуків:

(р) – (л)

Цілий місяць наша Алла

У квартирі прибирала.

Прибирати перестала –

Знову все порозкидала.

Відтворення ритмів різного типу, розрізнення найрізноманітніших природних, побутових, урбаністичних звуків і шумів (звуки кімнати - плаче малюк, дзвонять у двері, пилюсять килим, наливають воду з пляшки у склянку, цокотить годинник, дзвонить телефон, риплять дверцята шафи, стукає молоток, гавкає собака та ін..).

Можна пропонувати учневі послухати ряд слів (словосполучень, коротких речень), і виокремити слова із певним звуком, ставити запитання типу: «Чи є в слові «суп» звук «П», «Який звук ти чуєш у слові «с-с-сад?», «Де ти чуєш звук «Р» у слові «помідор» - на початку чи в кінці?», «Скільки приголосних у слові «рррисс?» та інші.

Відомо, що дитині найбільш подобається грати із своїми однолітками і приятелями. Саме гра є першою формою розв'язання проблемних(ігрових) ситуацій. Завдяки взаємозв'язку гри та навчання стає можливим подолання розвитку між дитячими зацікавленнями освітніми вимогами суспільстві(тобто між «хочу і «треба»). Задовольняється природна потреба дитини пізнавати світ в ігровий спосіб, і це викликає в неї задоволення, сприяє розвитку допитливості, здатності дивуватися, а відтак, допомагає уникнути пасивного заучування навчального матеріалу.

#### **Список використаних джерел**

1. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення:навчання та розвиток. Львів: Світ, 2020. 264 с.
2. Малярчук А.Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовленнєвих недоліків. Київ. Видавництво «Літера ЛТД», 2005. 214 с.
3. Макарова С. Щоб ротик був слухняний. Логопедичний практикум. Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. 186 с.
4. Савіна Л.П. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят. Київ. Школа, 2005. 12 с.
5. Луценко О.І. Розвиваємо мовлення і спілкування. Київ. Аконті, 2006. 112 с.

**О. МАРТИНЧУК**

завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,  
(м. Київ, Україна)

**Н. ДУБ'ЮК**

здобувачка ОПП «Стратегії і практики інклюзивного навчання»  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,  
(м. Київ, Україна)

### **ДОСВІД ПОЛЬЩІ ЩОДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПОСАДИ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НА ШЛЯХУ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Дослідження останніх років свідчать, що педагоги закладів загальної середньої освіти не достатнім чином розуміються на тому, як ефективно підтримати своїх учнів під час освітнього процесу за умов наявності у них різних освітніх труднощів та дозволити їм реалізувати свій потенціал. Тоді як спеціальний педагог / вчитель спеціальної освіти може сприяти подоланню цих труднощів та підвищенню якості навчання дітей з особливими освітніми потребами, а вчителю надати шляхи та інструменти своєчасної підтримки учня в разі виникнення подібних ситуацій (R. Achmadtullah, C. Dukes, P. Lamar-Dukes, S. Mackenzie, Y. Nuraeni, M. Nurtanto, R. Rasmitadila, A. Samsudin, A. Tambunan).

Зважаючи на наявні євроінтеграційні процеси в Україні та потребу у пошуку шляхів ефективного забезпечення інклюзивного навчання, важливим постає питання вивчення передового зарубіжного досвіду у цій сфері, що дасть змогу поліпшити власну освітню практику.

У цьому аспекті важливим є вивчення досвіду підготовки спеціального педагога / вчителя спеціальної освіти у тих країнах, які мають успішну практику інклюзивного навчання та відповідності цієї підготовки національним професійним стандартам (Н. Никоненко, К. Allard, А. Carroll, О. Crispel, С. Forlin, А. Jobling, R. Kasperski, М. Nordmark, М. Takala та ін.), а також аналізу результатів досліджень, присвячених вивченню ролі спеціального педагога в освітньому процесі (Е. Кулеша, О. Мартинчук, Т. Скрипник, Z. Al-Shammari, К. Duke, G. Ghery, С. Mihajlovic, J. Mintz, R. Pirttimaa, J. Sommerness, М. Takala, М. Törmänen, J. York-Barr та ін.).

Наразі, спеціальна педагогіка стає теорією спеціального викладання і навчання та реабілітації, ресоціалізації, що виходить за межі системи спеціальної освіти [3]. Адже методики і технології, що традиційно розроблялись у різних галузях спеціальної педагогіки, за умови їх використання у загальноосвітньому освітньому процесі, здатні інтенсифікувати окремі складові загальноосвітнього процесу, зробити його протікання менш енергозатратним та ефективнішим для загалу учнів як з типовим розвитком, так і з порушенням (К. Луцько, О. Мартинчук).

Носієм цих методик, здатним до їх застосування у загальноосвітньому просторі та навчання цим методикам вчителів загальної освіти, може бути спеціальний педагог / вчитель спеціальної освіти закладу дошкільної та загальної середньої освіти.

У контексті забезпечення якісного інклюзивного навчання для нас надзвичайно цікавим є вивчення та аналіз досвіду Польщі. Відповідно до Постанови міністра освіти і науки Польщі від 22 липня 2022 р. у державних загальноосвітніх закладах введено нову посаду – спеціального педагога [4]. Функціональні обов'язки спеціального педагога охоплюють: співпрацю з вчителями, вихователями, іншими фахівцями, батьками та учнями з метою:

– створення рекомендацій для директора закладу освіти щодо забезпечення активної та всебічної участі дітей в освітньому процесі та доступності (відповідно до Закону від 19 липня 2019 року про забезпечення доступності для людей з обмеженими можливостями (Вісник законів 2020 р., ст. 1062 і 2022 р., ст. 9, п. 2 Закону) у межах розроблення індивідуальної освітньо-терапевтичної програми для учня, що має довідку про необхідність спеціальної освіти;

– надання психолого-педагогічної допомоги у межах реалізації індивідуальної освітньо-терапевтичної програми для того, хто навчається і має довідку про необхідність спеціальної освіти, зокрема надання йому психолого-педагогічної допомоги;

– підтримка вчителів, вихователів та інших фахівців у: 1) виявленні причин навчальних невдач учня або утруднень у його діяльності, зокрема бар'єрів та обмежень, які заважають діяльності учня і його участі в житті закладу

освіти; 2) наданні психолого-педагогічної допомоги; 3) внесенні пропозицій до педагогічної ради щодо підвищення кваліфікації педагогів загальної освіти [4].

Крім цього до завдань спеціального педагога належить формування в учнів з особливими освітніми потребами соціальних навичок, необхідних для якісного життя у соціумі: ефективно діяти в різних ситуаціях, виконувати різноманітні соціальні ролі, уміти говорити про свої почуття, потреби та емоції, робити вибір з урахуванням своїх та чужих потреб, ефективно брати участь у суспільному житті, володіти почуттям власної гідності, бути самостійною людиною.

Відтак, польські університети розпочали підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти до здійснення своєї професійної діяльності у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Вивчення та аналіз польського досвіду щодо забезпечення якості інклюзивної освіти через підготовку висококваліфікованих спеціальних педагогів як координаторів інклюзивного навчання є перспективою наших подальших наукових розвідок.

### **Список використаних джерел**

1. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Софій Н.З., Тищенко Л.А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських фахівців – учасників команд супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. Вип. 8. С. 148-156.

2. Скрипник Т.В., Мартинчук О.В., Софій Н.З., Бабич Н.М. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови. 2023. № 22. С. 103-119.

3. Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość. T. 1 / Red. Naukova E. Kulesza, D. Al-Khamisy, P. Zalewska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2021. 417

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, §24a.

### **I. МАРЦІНОВСЬКА**

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РАНЬОГО ВІКУ**

Одним з основних завдань сучасної дошкільної інклюзивної освіти є створення умов для своєчасного повноцінного фізичного, психічного та духовного розвитку кожної дитини, формування її життєвих компетентностей. У вирішенні цих завдань важливого значення надається сенсорному розвитку

дітей. Сенсорне виховання дітей раннього віку є актуальною педагогічною проблемою, вирішення якої має важливе значення для фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Тому, метою нашого дослідження є систематизація теоретичних та методологічних основ сенсорного виховання та розвитку дітей раннього віку, що мають психофізичні порушення.

Сенсорний розвиток дітей, що мають порушення психофізичного розвитку базується на положеннях розроблених Л. Виготським, П. Гальперінім, В. Давидовим, О. Запорожцем, О. Леонтьєвим, Д. Ельконінім та ін. Вони досліджували загальні закономірності психічного розвитку у дітей дошкільного віку з типовим та порушеним розвитком, сенситивний вік, актуальні та потенційні рівні розвитку, роль дошкільного дитинства у процесі соціалізації та розвитку інтелектуальних процесів, значення діяльності у розвитку та ін. Проблему сенсорного виховання і розвитку дітей раннього віку висвітлено у доробках сучасних науковців: В. Ачкасової, А. Богуш, О. Дроботій, А. Кошель, В. Кошель, М. Кривоніс, І. Петрової, С. Трикоз, О. Тарасової та ін. [4].

Сенсорне виховання це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання й удосконалення відчуттів і сприймань. Головні завдання сенсорного виховання: формування в дітей системи перцептивних дій, системи сенсорних еталонів, уміння самостійно їх застосовувати у власній діяльності. Розвинена сенсорна система відіграє великого значення у розвитку пізнавальної діяльності дитини [1; 2].

С. Кулачківська та С. Ладивір наголошують, що пізнавальна діяльність людини включає два специфічні пізнавальні процеси - сприймання й мислення. Через системи сприймання пізнаються, в основному, зовнішні властивості предметів: розмір, колір, форма. Мислення є засобом пізнання внутрішніх властивостей предметів і явищ. При чому ці різні процеси - сприймання й мислення - тісно пов'язані між собою [3]. Саме від розвинених сенсорних систем дитини залежить її когнітивний розвиток та можливості щодо навчального процесу.

Сенсорний розвиток дитини - це розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів (їх форму, колір, розмір, положення у просторі тощо). Він є підґрунтям розумового розвитку дошкільників. Дошкільне дитинство є найбільш сприятливим періодом для формування й удосконалення діяльності органів чуттів, формування та збагачення уявлень про навколишній світ як у дітей з типовим так і у дітей з порушеним розвитком. Оскільки, діти з порушеним розвитком мають особливості сприймання, завдання сенсорного виховання цієї категорії дітей, поділяються на дві групи: загальні, що співпадають із завданнями сенсорного виховання дітей з типовим розвитком; і спеціальні, що спрямовані на корекцію та компенсацію відхилень у сенсорному розвитку.

Розкриваючи сутність загальних завдань сенсорного виховання, можемо звернутись до досліджень Л. Плетеницької та К. Крутій, що розкривають три етапи в розвитку сенсорних здібностей дитини, а саме: 1) формування сенсорних еталонів (що мають на меті: сенсорні еталони форми (геометричні фігури);

сенсорні еталони у сприйманні кольору - хроматичні кольори спектра (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий) та ахроматичні (білий, сірий, чорний); сенсорні еталони величини - метрична система мір (міра довжини, висоти, ширини, товщини, ваги, об'єму; сенсорні еталони простору (відстань і напрямок); 2) навчання способів обстеження предметів; 3) розвиток аналітичного сприймання. Навчання сенсорних дій (обстеження, спостереження) поєднуються з різними видами діяльності, що забезпечує використання сенсорних знань і вмінь у процесі життєдіяльності [3].

Знайомство дитини з різними властивостями предметів проходить у декілька етапів (за Л. Венгером): перший - накопичення сенсомоторного досвіду (накопичення відчуттів на основі операцій із предметом); другий - формування уявлень про різні властивості предметів; третій - ознайомлення з загальноприйнятою системою сенсорних еталонів та засобами їх використання; четвертий етап - розвиток аналітичного сприйняття (тобто сприйняття предмету як поєднання елементів, із яких він складається, зв'язків між цими елементами).

Розвиток сенсорного сприйняття в ранньому віці впливає на мислення, розвиток мовлення, подальше естетичне сприйняття навколишнього світу, уяву, та як наслідок, – творчі здібності дитини.

Звертаючись до спеціальних завдань сенсорного виховання дітей з порушеним розвитком, при формуванні розвиткових занять враховуємо тип порушення та рівень розвитку сенсорної системи дитини. Детальніше розглянемо етапи сенсорного виховання дітей, що мають порушення інтелектуального розвитку. На першому етапі сенсорного виховання (якому відповідають перший та другий роки дошкільного навчання) необхідно удосконалювати орієнтування дітей на зовнішні властивості та якості предметів, а саме формувати увагу на зорових, тактильних та слухових подразниках, формувати стійкі уявлення дітей про сенсорні еталони. З цією метою дітям пропонуються завдання на вибір за зразком і за словесною інструкцією. Всі ці завдання вирішуються під час проведення з дітьми цілеспрямованих дидактичних ігор і вправ. Досить важливим є забезпечити перенесення засвоєних дітьми знань у різні види їх життєдіяльності. На наступному етапі (третій, четвертий рік навчання) необхідно ставити завдання для формування у дітей цілісних, систематизованих уявлень про зовнішні властивості предметів на основі узагальнення образів сприймання і створення системних уявлень про предмети навколишньої дійсності. Сенсорний розвиток у дошкільному віці дітей з ООП забезпечує той базис, що постійно має розвиватися і вдосконалюватися протягом усіх років навчання і виховання дитини дошкільного віку в практичних і продуктивних видах дитячої діяльності [5].

Питання сенсорного виховання та розвитку дітей раннього віку є досить актуальним та значущим, необхідність максимального врахування психофізіологічних особливостей розвитку дитини в процесі створення оточуючого її предметно-ігрового середовища в інклюзивному закладі освіти. Оскільки сенсорний розвиток – це система педагогічних впливів, спрямованих



на формування способів чуттєвого пізнання та розвитку, фахівці спеціальної освіти мають володіти глобальним розумінням цього процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Дроботій О. Л., Кривоніс М. Л. Сенсорний розвиток дошкільнят. Ранній вік : посібник. Харків : Ранок. 2021. 192 с.
2. Каньоса Н.Г., Бабюк Т.Й., Пукас І.Л. Методика виховання та розвитку дітей раннього віку : навч.-метод. Посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2021. 268 с.
3. Кошель В.М. Сенсорне виховання дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна О.В. 2019. 160 с.
4. Малікова Ю. В. Сенсорне виховання у спадщині видатних педагогів минулого. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : зб. наукових праць. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. – № 3-4. – С. 151–153
5. Трикоз С. В. Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ : «Наша друкарня», 2020. С. 250–264

#### **І. МАТЮЩЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології.  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» передбачає активну трансформацію вітчизняної системи освіти та становлення особистості дитини загалом. Більш гостро окреслена проблема виступає для школярів з ментальними порушеннями, процес соціалізації яких має значні труднощі обумовлені їх інтелектуальними можливостями.

Як свідчать наукові дослідження та життєві спостереження, однією з важливих складових процесу соціалізації учнів з ментальними порушеннями є формування у них усвідомленої діяльності, тобто вміння без зовнішнього контролю, допомоги і стимуляції з боку дорослого організувати свою діяльність і досягати поставлених цілей. Завдяки усвідомленій діяльності учні з ментальними порушеннями мають можливість стати більш самостійними та матимуть можливість задовольняти власні потреби та виконувати, як навчальні, так і повсякденні завдання без стороннього супроводу.

При цьому, головною метою сучасної школи є підготовка учнів з ментальними порушеннями до самостійного життя, орієнтуючись на їхні індивідуальні здібності та перспективу розвитку. У свою чергу, система освітніх закладів покликана запропонувати відповідні форми самореалізації та самовираження з метою подальшого освоєння життєвого простору. Важливо підкреслити, що сприяння усвідомленій діяльності у школярів з ментальними порушеннями є запорукою їх успішної соціалізації.

Різні питання та аспекти усвідомленої діяльності учнями з ментальними порушеннями на різних етапах онтогенезу у спеціальній психології та корекційній педагогіці досліджувались Віт. Бондарем, І. Дмитрієвою, І. Єременком, В. Липою, Г. Мерсіяною, М. Матвєєвою, С. Мироною, В. Синьовим, І. Тат'янчиковою, О. Хохліною та ін. Вчені стверджують, що учням з ментальними порушеннями властиве відставання у темпах становлення відносно ровесників із типовим розвитком через відсутність усвідомлення та використання можливостей до саморозвитку й самовдосконалення. Для них характерна інфантилізація життєво-сислової сфери особистості, що зумовлено низьким рівнем усвідомлення смисложиттєвих орієнтацій. Це проявляється в низькій цілеспрямованості, недорозвитку мотивації до діяльності та самоконтролю, недостатньому усвідомленні власного майбутнього тощо.

У зв'язку з цим, система освітніх закладів базується на теоретичних засадах, в яких ключовим елементом є принципи.

Зокрема, принцип свідомості навчання є одним із основних в сучасній корекційній педагогіці. Сутність цього принципу полягає в усвідомленому процесі засвоєння знань та умінь школярами з ментальними порушеннями шляхом активної практичної та пізнавальної діяльності. При цьому, свідомість у навчанні виражається у позитивному ставленні учнів до процесу навчання, розумінні значення отриманих знань, а також в усвідомленні необхідності та важливості навчання [1].

У свою чергу, усвідомлене засвоєння знань учнями з ментальними порушеннями залежить від низки факторів та умов, серед них є мотивація до навчання, рівень пізнавальної діяльності, організація педагогічного процесу тощо [3].

При цьому, активність учнів представляє собою інтенсивну практичну та розумову діяльність під час навчального процесу і є передумовою для свідомого засвоєння знань, умінь та навичок. Активність у навчанні має великий вплив на вміння самостійно мислити та діяти у різних ситуаціях, а також на здатність приймати рішення та відстоювати власні погляди. У свою чергу, свідомість у процесі навчання проявляється в осмисленні освітніх цілей та завдань, розумінні навчального матеріалу, умінні усвідомлено використовувати отримані знання у практичній діяльності тощо [4].

Отже, реалізація принципу свідомості в навчанні з учнями які мають ментальними порушеннями базується на усвідомленому процесі отримання знань і умінь. При цьому, основними характеристиками учня з ментальними

порушеннями, необхідними для втілення принципу свідомості, є наступні: навички самостійного навчання та саморегуляції; усвідомлена розумова діяльність; пізнавальна активність особистості тощо. Ці якості суттєво впливають на процес засвоєння знань та умінь учнями, їхню стійкість і глибину, а також на швидкість та рівень засвоєння матеріалу. Таким чином, принцип свідомості відіграє ключову роль у педагогічному процесі та сприяє подальшій успішній соціалізації школярів. [2].

Отже, для успішної реалізації принципу свідомості в освітньому процесі важливо не лише володіти відповідними навичками та вміннями, але й дотримуватися ряду обов'язкових умов і правил, без яких його втілення стає неможливим.

### **Список використаних джерел**

1. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи: монографія. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
2. Костенко Л.І., Ільєнко Т.В. Саморегуляція особистості як засіб управління власним життям у конфліктній ситуації // Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 139. С. 153-158.
3. Фіцуала М.М. Основні компоненти педагогічного процесу // *Педагогіка*. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/50001-osnovn-komponenti-pedagogchnogo-protsesu-.html>. (дата звернення: 30.01.2024).
4. Франкова І.О. Психологічна корекція соціальної самоізоляції// *Медична психологія*. Харків, 2018. С. 17-23.
5. Хохліна О.П. До проблеми психологічного обґрунтування принципу усвідомленого навчання та виховання студентів // *Вісник психології і педагогіки*. URL:[https://www.psyh.kiev.ua/Хохліна\\_О.П.\\_До\\_проблеми\\_психологічного\\_обґрунтування\\_принципу\\_усвідомленого\\_навчання\\_та\\_виховання\\_студентів](https://www.psyh.kiev.ua/Хохліна_О.П._До_проблеми_психологічного_обґрунтування_принципу_усвідомленого_навчання_та_виховання_студентів) (дата звернення: 30.01.2024).

### **Ю. МИХАЛЬСЬКА**

кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОРУШЕНЬ РУХОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Нервова система відіграє основну роль у регулюванні всіх проявів життєдіяльності організму і його поведінки. Особливе значення надається нейрофізіологічним механізмам рухової функції дітей. Вони є надзвичайно складними. А у дітей з особливими освітніми потребами ці механізми

працюють «особливо». Тому для корекції рухових порушень потрібно розуміти їх.

Нервова система контролює й координує роботу різних органів і систем органів, поєднуючи їх тим самим у цілісний, функціонально єдиний організм. Важливою функцією нервової системи є забезпечення рухової активності [2; 7-16].

Дослідники (Т. Круцевич, Є. Вільчковський, Н. Пангелова, Ж. Козіна) відзначають наявність взаємозв'язку розвитку інтелекту й рухової діяльності, фізичної підготовленості та стану здоров'я дитини [1; 21-42].

Рухова функція людини є надзвичайно складною. В регуляції цієї функції бере участь ціла низка відділів нервової системи. В одному випадку рухи відбуваються мимовільно, по типу простих, автоматичних. Нейрофізіологічною основою регуляції даної рухової діяльності є функція сегментарного апарату спинного мозку, мозкового стовбура, екстрапірамідної системи, ретикулярної формації та мозочка. Складні цілеспрямовані рухи, що здійснюють рухову поведінку людини, ініціюються корою великого мозку включаючи і вище вказані відділи нервової системи. Вони виробляються впродовж життєвого досвіду. Для виконання вільних свідомих рухів необхідно щоб нервові імпульси, що виникають в корі головного мозку були проведені до м'язів-виконавців, цих рухів [4].

Значний внесок в розуміння формування рухових умінь і навичок в процесі навчання внесли дослідження М. Бернштейна. Він довів, що кожен етап еволюції моторики обумовлений розвитком певного відділу центральної нервової системи. Будь-який руховий акт може бути побудований тільки завдяки суворій ієрархії «рівнів мозку», які відповідають за організацію певних довільних дій [1; 21-42].

Українська дослідниця Т. Скрипник, проектуючи рівні організації рухів М. Бернштейна і узагальнивши розвиток психічних процесів дитини, згодила рівні організації рухів з нейрофізіологічними координаційними рівнями і вказала на їх психологічний зміст [1; 21-42].

Враховуючи знання нейрофізіологічних механізмів стає зрозумілим, що розвиток рухової активності у дитини з особливими освітніми потребами є «особливими». Так, у таких дітей фізичне, психічне і психологічне здоров'я потребують уваги медиків, педагогів і психологів. Саме фізичне виховання не може бути відокремленим від повсякденного життя дитини. Як дитина з проблемами функціонування опорно-рухового апарату, так і дитина з проблемами у розвитку саморегуляції, потребують психолого-педагогічного супроводу у фізичному розвитку. Цю функцію в умовах інклюзивного навчання має виконувати програма комплексного фізичного виховання [1; 21-42].

Системна рухова діяльність сприяє набуттю дітьми з ООП таких фізичних якостей, як сила, витривалість, швидкість, гнучкість, пластичність, здатність до планування рухів. Особливості розвитку фізичної сфери дітей з порушеннями зору. Фізичний розвиток дитини з порушеннями зору відбувається за тими ж віковими етапами та нормами що й у дітей з нормотиповим розвитком. Втім,

труднощі зорово-рухового орієнтування та загальне зниження пізнавальної активності призводять до зменшення рухової активності (гіподинамії), що негативно позначається на загальному фізичному розвитку та стані здоров'я сліпих дітей. Інколи, нереалізована природна рухова активність може проявлятися у вигляді нав'язливих рухів (розхитувань корпусу, тупцювання на місці, перебирання пальців рук тощо). Досить часто спостерігаються порушення сприймання власного тіла у просторі, порушення координації, рівноваги. Вони можуть бути успішно подолані, за умови отримання учнем з порушеннями зору з раннього віку стимуляції рухової активності та розвитку основних рухів. Таких учнів необхідно спеціально навчати досліджувати оточуючий простір, безпечно рухатися, користуватися тростиною. Важливо навчати учня використовувати дотикові, слухові та нюхові відчуття для орієнтації у просторі, визначення свого положення та положення інших людей та об'єктів. Вміння орієнтуватися у просторі дають учневі важливі для особистісного розвитку відчуття незалежності і самостійності [1; 21-42].

Розвиток рухової сфери дітей з ООП відбувається на основі дотримання рекомендацій лікаря, інструктора ЛФК, вчителя фізкультури з урахуванням ступеня та форми ДЦП. Використовуються різноманітні засоби, такі як спортивний інвентар, іграшки, дидактичні матеріали. Рекомендовано проведення корекційних вправ та ігор, які знімають фізичне напруження та активізують рухи дитини. Вправи забезпечують розвиток координації рухів, рівноваги, корекцію тонусу м'язів рук та ніг, способів пересування. Доцільним є виконання вправ під музичний супровід, адже ефективність ритмічної стимуляції доведено дослідженнями багатьох психологів [3; 3-50].

Особливої уваги потребує розвиток дрібної моторики, який забезпечується на основі наступних видів роботи з нормалізації функцій дрібних м'язів рук: масажу пальців обох рук; пальчикової гімнастики; корекції дрібних рухів під час роботи з природним матеріалом; розвитку сили м'язів рук (з використанням еспандера, силоміра, залучаючи до роботи з пластичними, природними, пластиліну, глини тощо); розвитку координації рухів (під час ігор з м'ячем, гімнастичною паличкою, стрічкою, обручем, геометричним матеріалом та ін); малювання пальцями цифр, букв, ліній; використання конструкторів; сортування дрібних предметів, роботи з мозаїкою, пірамідами [3; 3-50].

Знаючи нейрофізіологічні особливості рухової активності у дітей з ООП можна правильно проводити корекційні вправи з розвитку рухової мобільності, підтримки рухової активності упродовж занять; розвитку загальної та дрібної моторики, удосконалення зорово-моторної координації. Для кожної дитини підібрати оптимальні допоміжні засоби, які поліпшують функціональні вміння, необхідні для навчання та соціальної адаптації.

### **Список використаних джерел**

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник / авт. : Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с.

2. Левенець С. В. Основи нейрофізіології та вищої нервової діяльності: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. В. Левенець, С. В. Гаврилюк, О. Д. Боярчук. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Т. Шевченка». 2010. 166 с.

3. Чеботарьова О.В., Юганова Н.А. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку (базова)» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Методичні рекомендації. Київ. 2018. 53 с.

4. Чорненька В. Д. Деякі нейрофізіологічні механізми рухової функції організму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 16, 2010. С. 227-229

**О. МІЛЕВСЬКА**

доцент кафедри логопедії і спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **ДО ПРОБЛЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ АСПЕКТІВ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗАСОБІВ ПРОСОДИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ**

Виразне мовлення є невід'ємною складовою мовленнєвого розвитку дитини, відображає процес її духовного зростання, становить одну з базових особистісних характеристик та входить до переліку критеріїв мовленнєво-комунікативної компетентності дошкільника. Опановуючи мову і мовлення, дитина навчається комунікувати з оточуючими, сприймати і передавати інформацію висловлювати свої емоції, почуття, бажання, прохання. Дитина з виразним, інтонованим мовленням здатна ефективно донести зміст висловлювання до оточуючих, стає об'єктом активної уваги і, тим самим, самостверджується у мовленнєво-комунікативному середовищі.

Виразність мовлення забезпечується *просодикою*. Під просодикою, або „просодією” (*лінгв.*) розуміють сукупність звуко-акустичних елементів, які використовуються в активному мовленні (О. Боряк, М. Георгієва, М. Попова, В. Галущенко, Л. Чистович, Н. Светозарова, Е. Selkirk, D. Ladd та ін.), реалізуються за участю дихально-фонаторних механізмів та підпорядковуються психолінгвістичним критеріям відповідно до тих чи інших умов зовнішньої комунікації (говоріння, читання вголос): підвищення або пониження голосу, виразність вимовляння або і призупинення, у разі необхідності [2; 4]. Якість сприймання та відтворення мовленнєвої інформації пов'язана, передусім, з інтонаційно-мелодичним (просодичним) фоном.

Інтонаційна виразність мовлення залежить від координації функцій артикуляційного, дихального та голосового апарату й розвитку психологічної бази мовлення (мотивація, програмування, увага, сприймання, контроль та ін.). Проблема формування інтонаційної виразності набула особливого значення у контексті корекції порушень мовленнєвих розладів у дітей, оскільки порушення просодичних компонентів входять до структури багатьох логопатологій (ринолалії, дизартрії, заїкання, дисфонії).

Сучасні наукові уявлення про просодичну складову мовленнєвої діяльності відображені у працях відомих мовознавців М. Кочергана, Л. Калмикової, О. Потебні, Н. Плющ, О. Бас-Кононенко, Т. Milewski та ін., які розкривають складну ієрархію мовної архітектури і представляють її рівні: фонологічний, лексико-семантичний і синтаксичний. Найнижчим рівнем є фонологічний, який, в свою чергу, складається з мовних одиниць сегментного рівня: фонем, силабем, морфем, і надсегментного (М. Кочерган, В. Русанівський, О. Тараненко), власне просодичного: тонем, акценти, інтонем. Мовознавці одноголосні у думці про значимість просодичних компонентів мовлення, оскільки вони забезпечують інтонаційну виразність, відіграють важливу роль у здійсненні комунікативної функції мовлення.

Згідно з сучасним підходом до формування просодики дуже важливим є домовленнєвий період розвитку дитини, оскільки саме тоді відбувається координація мовленнєво-рухових і слухових образів, відпрацьовуються інтонаційні малюнки рідної мови. Діти цього віку орієнтуються на емоційний, а не змістовний аспект мовлення, тому особливо сприйнятливі до просодичної складової мови. Відповідно, провадження логопедичної роботи з розвитку просодики у дошкільників будується з урахуванням цих важливих передумов: мовно-рухових та слухових координацій з урахуванням емоційного фону.

Дослідники мають різні погляди щодо термінів та черговості становлення основних компонентів просодії; але більшість з них стверджують, що в мовленні старших дошкільників без патології мовлення просодична система в цілому сформована, і діти здатні використовувати просодичні конструкції рідної мови наближено до зразків, поданих дорослими.

Сучасні методичні аспекти розвитку просодики (мовленнєвих інтонацій, голосового забезпечення, темпо-ритмічних, паузаційних і акцентних компонентів мовлення) розкриваються у двох галузях:

- у дошкільній лінгводидактиці (методика розвитку мовлення);
- в логопедії (методика корекції мовленнєвих порушень).

З позицій лінгводидактики, формування просодичної складової мовлення нерозривно пов'язане з формуванням інтонації та голосу [5]. Методисти та науковці (А. Богуш, А. Малярчук, Л. Мороз, Н. Савінова, К. Крутій) зазначають, що розвиток мелодико-інтонаційної сторони мовлення обумовлений навичками керування підвищенням і пониженням голосу, уміннями модулювати фонацію. Для цього у методиці розвитку мовлення передбачені завдання на користування голосом різної висоти, на поступове підвищення / зниження голосу в межах звуку, складу, слова і фрази [1].

В рамках розвитку у дошкільників мелодико-інтонаційної сторони мовлення лінгводидакти визначають напрям роботи над логічним наголосом, що передбачає виділення дітьми слів, найбільш важливих за змістом, за допомогою зовнішніх опор – не лише підвишеним голосом та подовженим промовлянням, а й за допомогою рухів: плескання в долоні, тупання ногою. Ще одним напрямком роботи над просодикою у дошкільників є вокалотерапія, яка реалізується у контексті музичного розвитку дітей (Х. Богрова).

З позицій логопедичного підходу розвиток просодичних компонентів мовлення та профілактика їх порушень у дошкільників можлива за умови усвідомлення значимості цих компонентів мовлення дорослими – логопедом, вихователями, батьками (Ю. Пінчук). У роботі над просодикою логопеди керуються напрацюваннями з анатомії, фізіології, неврології та фоніатрії, згідно з якими кожний звук у мовленні є результатом складної м'язової роботи з відповідною нервовою регуляцією цілого комплексу органів, що беруть участь у вимові м'язів дихальної системи, гортанного відділу та власне голосових, м'язів глотки та піднебінного комплексу, артикуляційних та мімічних м'язів.

В логопедії основний акцент робиться на активізації, нормалізації функцій дихальної системи, яка виконує роль „енергетичного” базису для фонації. Дослідження голосової функції фізіологами, фоніатрами, (праці І. Максимова, D. Wilson та ін.) довели, що дихальна система надає енергію для коливань голосових складок, впливає на збільшення амплітуди їхніх коливань і, тим самим, забезпечує силу голосу.

Не менш важливим напрямком логопедичної роботи над просодикою є відпрацювання диференційованого дихання (рото-носового), що визначає особливості фонаційного резонування шляхом налагодження балансу між грудним (нижнім) і головним (верхнім) резонаторами.

Для розвитку голосових якостей, які становлять підґрунтя інтонаційної виразності мовлення, фахівці-логопеди та фонопеди здійснюють спеціальну роботу з підключення резонаторних порожнин [3; 5], особливо у ротоглотковому відділі. Утворений у гортані голос слабкий і безбарвний, свого остаточного тембрового звучання, гучності, інтенсивності він набуває в порожнинах глотки, рота й частково носа, що резонують. У ротоглотковому резонаторі голос не тільки посилюється, а й диференціюється на окремі звуки, що відбувається завдяки безперервній зміні положення, розміру, форми та об'єму ротоглоткової порожнини. При цьому утворюються рухи глоткових м'язів, що змінюють конфігурацію резонансної порожнини.

D. Wilson, Ю. Василенко та ін. наголошують, що мелодико-інтонаційне оформлення мовленнєвого потоку можливе за умови нормального стану акустичних компонентів голосу. Багато дослідників вказують, що голосовий апарат у дітей вирізняється надзвичайною нестійкістю до впливу різноманітних несприятливих чинників, що негативно позначається на стані гортані та призводить до виникнення дисфоній та афоній. У спеціальній літературі недостатньо висвітлено акустичні характеристики голосу дошкільнят у зв'язку зі складністю проведення об'єктивного дослідження.



Крім того, на звучання голосу впливає робота м'язів та стан слизової оболонки носового і ротоглоткового резонатора (О. Мілевська, О. Жуліна). Враховуючи це, у системі логокорекційного впливу передбачено розвиток м'язового та артикуляційного праксису, ступінь сформованості яких впливатиме на якість регуляції м'язової напруги органів орального комплексу: ротової, ротоглоткової порожнин, піднебінного комплексу, і тим самим забезпечить тонус резонаторних порожнин [6].

Важливим є врахування психолінгвістичних механізмів мовлення, згідно з якими інтонуювання мовлення залежить від його смислового контенту (Л. Калмикова, М. Жинкін, О. Леонт'єв). Тому на логопедичних заняттях велика увага приділяється формуванню у дітей уміння користуватися розповідною, питальною, окличною і наказовою. Засобами для відпрацювання інтонацій в логопедичній роботі є вірші, інсценівки, розповідання казок з відтворенням інтонаційних особливостей персонажів. Цими ж прийомами розвиваються чи коригуються природні інтонації, які виникають мимовільно і є відображенням певних емоційних станів: радість, подив, переляк тощо.

За результатами досліджень, спрямованих на вивчення структури і симптоматики просодичних порушень у дітей з різними формами логопатій, у логопедії були розроблені спеціальні методики корекції та розвитку просодики у дошкільників. Так, О. Боряк, В. Галущенко, Л. Дідкова, Л. Стахова, М. Чернякова досліджували особливості корекційної роботи з дітьми з дизартріями і приділяли увагу саме просодичному компоненту мовлення дітей-дизартриків. Методика О. Боряк ґрунтується на диференційному використанні логоритміки як основного засобу корекції просодики у дизартриків; методика В. Галущенко передбачає включення різних рівнів організації мовленнєвої діяльності дитини (сенсо-моторного, психо-фізичного, когнітивного).

У процесі розвитку просодики проводиться робота з формування і корекції порушень темпо-ритмічних характеристик мовлення (О. Козинець, З. Ленів, О. Мілевська та ін.). Ритм організовує не тільки рухову активність, але і слово, керує як темпом, так і динамічними особливостями мовлення; в роботі над темпом і ритмом можна використовувати стукання, плескання, тупання. Допускається відстукування ритмів однією або двома ногами, плескання в долоні або відстукування ударів однією рукою по твердій поверхні (стіл) чи по тілу (зазвичай, стегно).

На думку вітчизняних і закордонних дослідників (Ю. Пінчук, В. Тищенко, Н. Гаврилової, Л. Федорович, Є. Соботович, L. Pennington, E. Lombardo, N. Steen та ін.), необхідною умовою розвитку повноцінного, виразного мовлення є виховання у дітей слухового самоконтролю на базі розвиненого мовленнєвого слуху. Однак, зазначимо, що питання використання слухового самоконтролю за інтонаційною виразністю під час навчання дошкільнят із порушенням мовлення залишається недостатньо розробленим у теорії та практиці логопедії.

Таким чином, робота з розвитку засобів просодики у дошкільників передбачає урахування широкого кола наукових підходів (анатомо-фізіологічно,

психологічного, лінгвістичного, логопедичного) та відповідних методичних аспектів цієї проблеми.

### Список використаних джерел

1. Богущ А.М., Савінова Н.В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку : монографія. Миколаїв : Атол, 2007. 251 с.
2. Боряк О.В. Інтонація і просодія: лінгвістичний аспект понять. *Педагогічні науки: історія, теорія, інноваційні технології*. 2010. №4 (6). С.385–394.
3. Галущенко В.І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Одеса, 2012. С. 247.
4. Георгієва М., Попова М. Українська фонетика та інтонація. Київ: «Вища школа», 1974. С.12–14.
5. Дідкова Л.М. Особливості фонетичних і просодичних порушень у дітей зі стертою дизартрією. *Логопедія: Науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 29–32.
6. Мілевська О.П., Штефаніца І.С. Порушення просодики у дошкільників з нормотиповим та порушеним мовленням: актуалізація проблеми профілактики. *The XI International Scientific and Practical Conference „The latest information and communication technologies in education”*, November 27-29, 2023, Florence, Italy. PP. 326–331.

**М. МОГА**

доктор педагогічних наук, професор  
кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

## МОДИФІКАЦІЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ВИДІВ ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Загальновідомо, що здатність виконувати довільні рухи, цілеспрямовані рухові дії відносяться до найбільш складних вищих психічних функцій дитини. Спочатку у дитини розвивається гнозис, тобто впізнавання об'єктів навколишнього світу за допомогою того або іншого сенсорного каналу, а вже після цього над ним надбудовуються *практичні функції*. В подальшому ці процеси взаємовпливають і розвиваються паралельно.

**Практис** – це здатність до довільного виконання поз та рухових дій на основі сформованих гностичних функцій. Поняття праксису можна трактувати достатньо широко, розуміючи те, що ним охоплено практично всі рухи, які виконуються за допомогою м'язів лица, шиї, плечового поясу і верхніх кінцівок, всього тулуба, тазового поясу та нижніх кінцівок. Особливо це стосується основних рухів дитини (плавання, лежання, повзання, сидіння, стояння, ходьби, лазіння, бігу та стрибків), а також дворучної маніпулятивної діяльності дітей із предметами.

Цю проблематику стосовно дітей із проблемами моторної сфери протягом останніх років частково висвітлюють багато вчених в своїх роботах (П. Бочков, М. Єфименко, В. Кантаржи та інші). Поглиблюються практичні пошуки, досліджуючи можливості адаптивного фізичного виховання в поєднанні із трудовою діяльністю (трудотерапією) для корекції предметно-практичної діяльності дошкільників із порушеннями опорно-рухового апарату. Нажаль, нам практично не вдалося знайти досліджень, присвячених цій проблематиці щодо дітей із порушеннями мовлення. Подібна ситуація і обумовила **актуальність** нашого дослідження.

В контексті цієї проблематики слід зазначити, що довільні рухи входять складовою частиною в логомоторні акти усної та писемної мови. В першому випадку це стосується координаційної діяльності м'язів артикуляційного апарату, а в другому – пальців кисті, тобто механічного написання слів, словосполучень, речень, тексту.

В сучасній літературі з логопедії, нейропсихології, нейрофізіології стосовно психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами досі немає єдиної узгодженої класифікації видів праксису. Традиційно виділяють такі основні його види: **предметний, пальцевий, оральний та артикуляційний праксис**.

Окремі представники сучасної школи логопедії пропонують більш широку класифікацію видів праксису, що, безумовно, має під собою як теоретичне, так і практичне підґрунтя. Наприклад, на вебінарі «Все про праксис» Глущенко І. пропонує таку розширену (по відношенню до традиційної) класифікацію праксису: **загальний, предметний, артикуляційний, кистьовий (пальцевий), оральний, конструктивний, та символічний**, але при цьому без вертикальної ієрархічної побудови[4]. Це, на нашу думку, є головним недоліком цієї класифікації, тому, що в ній не віддзеркалено вельми важливої для розуміння праксису теорії рівнів побудови рухів за М. Бернштейном [1]. Тому ми разом із Єфименком М. [4] пропонуємо модифікувати запропоновану класифікацію з урахуванням ієрархічної значущості видів праксису в онтогенезі дитини. За часовим параметром першим має розвиватися більш загальний і відносно простий вид праксису – загальний (глобальний) у формі основних рухів дитини, пов'язаний із відчуттям схеми свого тіла (соматогнозисом) та пересуваннями у просторі різними способами. Далі до нього підключається **ручний праксис**, що відповідає онтогенетичному етапу вивільнення верхніх кінцівок від опори в чотирьохопірному положенні, прийняттю ортоградного положення тіла в просторі, та початком формування предметно-маніпулятивних дій вільними верхніми кінцівками. Ми навмисно наполягаємо на терміні «ручний», тому що вважаємо некоректним локально розглядати кистьовий та пальцевий праксис відокремлено від всієї верхньої кінцівки. Тому в подальшому пропонуємо замінити різні існуючі локальні по суті синонімальні варіанти назви цього виду праксису (мануальний, дрібний, кистьовий, пальцевий) на більш ємній і доречній – **ручний праксис**, який вмщує в себе ознаки всіх перелічених вище варіантів.

На нашу думку, також слід додати в цю класифікацію **окоруховий**

**(окуломоторний) праксис**, адже він відіграє важливу роль при письмі, у створенні писемного мовлення, а також при читанні (сприйнятті мовлення). Навколо моторний канал є одним із п'яти сенсорних каналів постуральної системи апломбу, яка відповідає за загальну функцію рівноваги дитини [2]. Таким чином, з урахуванням всього вищенаведеного, модифікована робоча класифікація видів праксису може мати такий сучасний вигляд:

1. **Загальний (глобальний) праксис**. В ньому приймає участь все тіло дитини, а також верхні та нижні кінцівки. Реалізується він, головним чином, в основних рухах: плаванні, лежанні, повзанні, сидінні, стоянні, ходінні, лазінні, бігу та стрибках, які базуються на перехресній координаті верхніх та нижніх кінцівок.

2. **Ручний праксис**, реалізується в одnorучних або дворучних рухових діях, як з предметами, так і без них. Більш високим, зрілим рівнем праксису слід вважати координаційні дворучні функції, спрямовані на вирішення конкретного рухового завдання. У цей вид праксису, на нашу думку, слід включити **предметний праксис** та найвищий рівень його прояву – **конструктивний праксис**.

3. **Артикуляційний праксис**. Включає в себе всі рухи, за допомогою яких створюються як окремі звуки, так й їх сполучення. Його можна поділити на два види: **оральний** та **артикуляційний**.

4. **Зорово-моторний праксис** найбільш ефективно розвивається за допомогою вправ із різними м'ячами. Слід додати, що вправи із м'ячем дуже природно накладаються на основні рухи дитини, перелічені вище у загальному варіанті праксису.

5. **Символічний праксис**. Вважається найвищим рівнем прояву праксису дитини, який за своєю якісною структурою співвідноситься з найвищим рівнем D побудови рухів за М. Бернштейном. Такі рухи виконуються на основі уявлення про цільовий рух, про ідеальний моторний образ, який знаходиться в відповідних праксиконах головного мозку.

Як бачимо, запропонована модифікована класифікація видів праксису базується перш за все, на принципі онтогенетичного підвищення складності рухів та рівня управління ними (концепція М. О. Бернштейна), що дозволило побудувати ієрархічну основу класифікації, тобто послідовність ступеня значущості праксису, його якісне еволюціонування: 1-2-3-4-5: все тіло та кінцівки – тільки дві верхні кінцівки – тільки лице та артикуляційний апарат.

Нам імпонує думка більшості фахівців про **комплексний розвиток усіх видів праксису** з акцентуванням на ручному його виді. Таким чином модифіковану класифікацію праксису у дітей можна представити у вигляді таблиці 1.

Говорячи про адаптивне фізичне виховання дошкільників із мовленнєвими порушеннями, слід зазначити, що основну увагу тут слід приділяти розвитку загального і ручного праксису. В меншому ступені це стосується розвитку зорово-моторного та символічного праксису. Але саме комплексний підхід до їхнього розвитку вважаємо самим оптимальним, оскільки різні види праксису позитивно впливають один на одного.

Таким чином, підсумовуючи проведені дослідження, зробимо відповідні

**ВИСНОВКИ:**

1. Сьогодні серед фахівців немає єдиного обґрунтованого підходу щодо класифікування праксису у дітей із особливими освітніми потребами, зокрема із мовленнєвими порушеннями. В існуючих класифікаціях автори пропонують різні за принципом їхнього формування підходи. Це ускладнює роботу вихователів, логопедів, психологів, терапевтів, інструкторів із фізичної культури тощо. Виникла необхідність модифікувати різні існуючі варіанти класифікацій і створити універсальну робочу класифікацію праксису у дітей.

Модифікована класифікація праксису  
(за Єфименком М. М., Могою М. Д., 2023)

№ п/п	ВИДИ ПРАКСИСУ / ЙОГО ПІДВИДИ	Ступінь розвитку праксису		
		низький	середній	високий
<b>1. ЗАГАЛЬНИЙ:</b>				
1.1	плавання			
1.2	лежання			
1.3	повзання			
1.4	сидіння			
1.5	стояння			
1.6	ходьба			
1.7	лазіння			
1.8	біг			
1.9	стрибки			
<b>2. РУЧНИЙ:</b>				
2.1	<i>БЕЗ ПРЕДМЕТІВ</i>			
2.2	<i>ПРЕДМЕТНИЙ</i>			
2.3	<i>КОНСТРУКТИВНИЙ</i>			
<b>3. АРТИКУЛЯЦІЙНИЙ:</b>				
3.1	оральний			
3.2	артикуляційний			
<b>4. ЗОРОВО-МОТОРНИЙ:</b>				
4.1	бінокулярний зір			
4.2	спостереження за об'єктом			
4.3	окомір			
<b>5. СИМВОЛІЧНИЙ</b>				

2. Було створено нову класифікацію праксису у дітей на основі

онтогенетичного принципу побудови рухів за М. Бернштейном, топографічного

принципу, ступеня ускладнення праксису, а також з урахуванням ступеня розвитку праксису.

3. Сформульовано основні методичні напрями використання можливостей адаптивного фізичного виховання для розвитку ручного праксису у дошкільників із порушеннями мовлення в комплексі з іншими видами праксису. Особливу увагу при формуванні ручного праксису слід приділяти розвитку усіх видів праксису в комплексності, і на цій основі акцентуватися на ціленаправлених ручних предметно-маніпулятивних діях.

Перспективи дослідження цього науково-практичного напрямку можуть знаходитися в пошуках додаткових можливостей поліпшення ручного праксису у дітей з порушеннями мовлення за допомогою засобів трудотерапії, арт-терапії та інших нетрадиційних методик.

### **Список використаних джерел**

1. Бернштейн Н. О построении движений. Москва : Гос. изд. мед. лит., 1947. 255 с.
2. Бочков П.М. Корекція функції рівноваги у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату засобами адаптивного фізичного виховання. Спеціальність 016 – спеціальна освіта. Дис. ... докт. філос. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 2021. 291 с.
3. Глущенко І.І. Обґрунтування застосування арт-терапії в системі інклюзивної освіти. *Інклюзивна освіта : досвід і перспективи*, 2019. С.74-80.
4. Єфименко М.М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 356 с.
5. Кантаржи В.К. Інтегровані форми трудового та фізичного виховання дошкільників з порушеннями кистьових функцій в корекції їх предметно-практичної діяльності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Випуск 1 (138). 2022. №1. С. 48-57.

**Л. МОРОЗ**

доцент кафедри логопедії,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
(м. Суми, Україна)

## **СУЧАСНІ РЕАЛІЇ СПІВПРАЦІ З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

З 24 лютого 2022 року Україна переживає повномасштабне вторгнення Росії, що призвело до значних жертв, руйнувань, економічних проблем, стресів. Цей складний воєнний конфлікт вплинув на всі сфери життя українців. У реаліях сьогодення значні зміни відбулися в забезпеченні психолого-педагогічного

супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку (ППФР). Особливо гостро ця проблема постала у прикордонних та прифронтових громадах, що зумовлено низкою чинників:

- ускладнена безпекова ситуація (велика кількість повітряних тривог, що зумовлено щільністю та частотою ворожих обстрілів тощо);
- проблема укриттів (відсутність, не належний стан, не пристосованість для проведення корекційно-розвивальної роботи тощо);
- проблеми з електропостачанням та інтернетом;
- брак кваліфікованих фахівців через масовий виїзд на більш безпечні території.

Це далеко не всі чинники, що істотно ускладнюють психолого-педагогічний супровід дітей із ППФР в умовах закладу дошкільної освіти і ставлять під загрозу існування корекційної галузі у цілому.

Цілком зрозуміло, що в означених умовах надання якісної корекційної допомоги дітям із ППФР неможливе без активної участі батьків. Співпраця з батьками дітей із ППФР стає ключовим чинником успішності інклюзивного освітнього процесу в дошкільному закладі. Наразі налагодження партнерських стосунків з сім'ями дітей – це ключове завдання, яке потребує постійних зусиль від усіх учасників.

Важливо підкреслити, що оптимістичний настрій батьків дітей із ППФР має велике значення. Їхня впевненість у своїх силах і можливостях часто стає визначальною для успішного навчання та розвитку дитини.

Підхід до роботи з батьками дітей із ППФР має бути індивідуальним. Це пов'язано з різним рівнем готовності батьків до співпраці. З нашого досвіду зауважимо, що найефективнішими формами роботи є індивідуальні консультації. А саме:

- консультації-діалоги (спілкування з акцентом на емоційному зв'язку та розумінні потреб батьків);
- консультативно-навчальні теоретичні заняття (надання знань про ППФР, особливості розвитку та виховання таких дітей);
- практичні заняття (розвиток практичних навичок роботи з дитиною, оволодіння методами корекційної роботи).

Консультації-діалоги (он-лайн, оф-лайн) ми розглядаємо як спосіб двосторонньої взаємодії, головною метою якої є налагодження індивідуального контакту, створення комфортної атмосфери між батьками і фахівцем, забезпечення впевненості в конфіденційності, надання психологічної підтримки тощо.

Для покращення обізнаності батьків дітей із ППФР ми пропонуємо розпочати з індивідуальних (он-лайн, оф-лайн), а в подальшому проводити групові консультативно-навчальні заняття для реалізації наступних завдань:

- поширювати інформацію про позитивний досвід інклюзивної освіти;
- покращувати розуміння ролі сім'ї у корекційно-розвивальному процесі;



- формувати цілісне уявлення про конкретне порушення психофізичного розвитку, об'єктивне і ґрунтовне розуміння проблем своєї дитини;
- інформувати про актуальні та перспективні можливості дитини, зокрема про «сильні сторони», можливі труднощі, перепони та недоліки;
- допомагати у оптимізації домашнього середовища для кращого розвитку дитини;
- інформувати про організацію щоденної рутини, дозвілля та всіх сфер життєдіяльності дитини.

Практична підготовка – це важливий інструмент, який може допомогти батькам дітей із ППФР забезпечувати корекційно-розвивальний процес за межами закладу дошкільної освіти. Адже часто без пекова ситуація не дозволяє фахівцям у повному обсязі надавати необхідну допомогу дітям. Тривала відсутність (обмеженість) корекційно-розвиткових заходів негативно впливає на психофізичний стан дитини. Спричинені збройним конфліктом травми посилюють негативний вплив на стан дитини, що може істотно впливати на всю подальшу життєву траєкторію дитини.

Наш багаторічний досвід переконує, що батьки дітей із ППФР можуть бути надійними партнерами, якщо правильно організувати їх практичну підготовку та сформувати у них необхідні навички для самостійної реалізації індивідуальних завдань в домашніх умовах.

Для підвищення практичної спроможності батьків дітей із ППФР ми пропонуємо організовувати індивідуальні консультативно-практичні заняття (он-лайн, оф-лайн) для вирішення наступних завдань:

- навчати дотримуватись особливостей організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми в домашніх умовах;
- формувати необхідні вміння самостійно виконувати корекційно-розвивальні завдання;
- формувати необхідні вміння оптимізації життєвого простору дитини, організації адекватних форм дозвілля та відпочинку.

Крім того, ефективність самостійного проведення корекційно-розвивальних вправ з дитиною залежить від:

- уміння самостійно правильно виконати та продемонструвати вправи дитині;
- уміння організувати та провести з дитиною виконання всіх прав та завдань;
- уміння виявити помилки у дитини та виправити їх при виконанні будь-якої вправи.

Ми переконані, що адекватне сприйняття сучасних обставин, бажання, належна теоретична і практична підготовленість батьків дітей із ППФР створить можливість для їх активної участі у реалізації індивідуальних корекційно-розвивальних програм, дасть змогу об'єктивно оцінювати їх результативність.

**О. МЯКУШКО**

старший науковий співробітник Інституту  
спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
(м. Київ, Україна)

**Т. КОСТЕНКО**

здобувачка Київського столичного університету  
імені Бориса Грінченка, Україна  
(м. Київ, Україна)

## **ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ ЗАСПОКОЄННЯ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

На тлі військових дій, які відбуваються зараз в Україні, збільшується психоемоційне навантаження на дитину, що, відповідно, підвищує ймовірність появи у неї соматичних й тривожних розладів, розладів настрою, проблеми в сімейних стосунках, деструктивних розладів поведінки та ін. (Л. Чикур, О. Яцина). Через це підтримка здорового розвитку дітей та молоді в постраждалих від війни районах повинна бути найважливішою прерогативою психосоціальних проєктів і програм, як це було показано раніше на прикладі інтеграції та психосоціальної підтримки дітей з числа ВПО в Києві та Одеській області (М. Еувема, Р. Оуденховен, Р. Лейден).

Особливо це стосується дітей з різними видами мовленнєвих порушень, які більшістю науковців (Л. Белякова, О. Вінокурова, Н. Власова, Г. Волкова, О.Захаров, В. Ковшиков, В. Кондратенко, С. Конопляста, І.Левченко, З.Ленів, І. Марченко, І.Мартиненко, В. Селіверстов, Н. Трауготт, Т. Флоренська, Г. Юсупова) визнаються групою ризику стосовно розвитку тривожних станів.

Тривожні стани у дітей порушеннями мовлення пов'язані з виникненням страху мовленнєвого спілкування через очікування мовленнєвих невдач. Мовленнєва тривожність у дітей старшого дошкільного віку може виявлятися в різних формах (за І. Калиновською, як страх перед груповим мовленням, неспроможність висловлювати свої думки чи перейматися комунікативними навичками), однак завжди супроводжується негативною емоцією стресу чи тривоги. Серед поширених причин мовленнєвої тривоги у дітей вітчизняні і зарубіжні наковці (О. Морозов, 2015; Т. Сак, С. Конопляста, 2010; Н. Yaman та Т. Demirtaş, 2014 та ін.) описали такі, як: страх бути приниженим, невпевненість в собі, страх перед критикою, байдужістю з боку співрозмовників, негативний досвід спілкування, страх зробити помилку.

Різні мовленнєві порушення мають різний вплив на особистість та поведінку дитини (Б. Гріншпун, В. Ковшиков, С. Конопляста, К. Мастюкова, Н. Трауготт та ін.). Втім, з'являючись, страх мовленнєвого спілкування через страх помилитися і викликати насмішку починає впливати на формування розуміння дітьми власної неповноцінності та низької самооцінки, невпевненості в своїх силах та можливостях, результатом чого може стати формування

негативних рис особистості у цілому: сором'язливість, замкнутість, негативізм, неконтактність, пасивність, байдужість, неуважність, породити як дисгармонійні, тривожно-недовірливі якості характеру, так і різноманітні невротичні симптомокомплекси (Н. Базима, Г. Волкова, О. Вінокурова, В. Кондратенко, І. Левченко, М. Шеремет та ін.).

На сьогодні визначено фактори, що сприяють появі мовленнєвої тривожності у дітей та її вплив на розвиток мовлення та соціальних навичок (Н. Базима, Ю. Бойчук, Л. Дрожик, О. Мороз, Н. Науменко, М. Шеремет та ін.). Доведено, що логофобія (що трактується як страх, пов'язаний з невдачами під час мовленнєвої діяльності) прямо впливає на діяльність дитини в освітньо-виховному процесі та її успішність, справляючи в цілому негативний вплив на розвиток дошкільника [1, с. 99]. Згідно досліджень S. Khan (2015), високий рівень мовленнєвої тривоги у дітей серйозно перешкоджає взаємодії між ними і педагогічними працівниками, негативно впливає на ведення продуктивного освітнього процесу, обміну інформацією та засвоєння дітьми знань. Отже, мовленнєва тривожність суттєво погіршує рівень соціалізації дитини і через це характеризується дослідниками як прояв соціальної дезадаптації.

У дітей з тяжкими порушеннями мовлення, порівняно з іншими категоріями, частіше спостерігаються прояви мовленнєвої тривожності, що обумовлює важливість своєчасної діагностики цього стану у дитини, а також актуальність розробки та застосування дієвої програми корекції.

На необхідність цілеспрямованої уваги та втручання як в освітню, так і в емоційну сфери з метою збереження здоров'я дітей закордонні науковці зауважували вже наприкінці минулого століття, встановивши взаємозв'язок труднощів у навчанні з емоційними проблемами дитини, як-от: емоційний стрес та соматичні скарги, які передають це почуття (болі в шлунку та ін.), депресія, самотність і низька самооцінка (Abrams, Bender, Wall, Livingston, Margalit, Peck, Sabornie, С. Вінокурова, С. Доскач, Т. Журавко, Н. Кучеровська, Т. Мостова). Проблемну поведінку зазвичай клеймлять як «лінь», «недбалість» або «неадекватність» (у випадку самокалічення, ковтання предметів, лайки та ударів по інших людях), не з'ясовуючи основні причини такої поведінки, що може виявитись досить складним і мати різний прояв.

І, враховуючи все більше поширення інклюзії в Україні, усім педагогам особливо важливо розуміти взаємодію емоційних проблем з навчальними труднощами та її вплив на функціонування дітей, адже, як влучно зауважує Sabornie: «... відсутність турботи педагогів про соціально-афективні проблеми серед учнів є аналогом освітнього нехтування» (цит. за Gorman, 1999).

В Україні певний час педагоги, як це нещодавно було і в західних країнах (Hiebert, Wong, Hunter), традиційно надавали пріоритет діагностиці та виправленню фахівцем-логопедом мовленнєвих проблем та пов'язаних з ними проблем з навчанням, не приділяючи достатньої уваги втручанням в емоційну сферу дитини. Втім, на сьогодні науковими дослідженнями (Ю. Гаркуша, Є. Данілявічюте, І. Кривовяз, О. Мартинчук, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Цветкова та ін.) доведено, що мовленнєві порушення так чи

інакше (залежно від його механізму та складності) будуть системно впливати на загальний розвиток дитини, відображаючись на розвитку усіх психічних процесів дитини та формуванні її особистості у цілому, як і формування та розвиток психічних процесів та функцій обумовлюватимуть прояви мовленнєвих порушень.

Останнім часом пильну увагу науковців привертає зв'язок мовленнєвих порушень з особливостями поведінки дітей, адже у дітей, що мають порушення мовлення, розвиток особистості може відбуватися складніше. І в цьому відношенні актуальним є вивчення проблеми мовленнєвої тривожності як однієї з визнаних причин виникнення мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку та вагомого фактору, що справляє негативний вплив на особистісний розвиток дитини.

На сьогодні мовленнєва тривожність розглядається в рамках ситуативної тривожності, що виникає внаслідок емоційних реакцій організму дитини на ситуацію стресу, які, своєю чергою, призводять до появи тих чи інших порушень. Однак існують різні погляди на її розуміння.

У більш широкому розумінні, О. Морозов [2] визначає мовленнєву тривожність як *вид ситуативної тривожності*, що передбачає появу у дитини помітних комунікативних, особистісних та фізіологічних порушень. Відповідно до цих проявів, автор розрізняє три критерії мовленнєвої тривожності відповідно: фізіологічний, особистісний та комунікативний.

О. Турчак [3] визначає мовленнєву тривожність більш вузько – к окремих, *специфічний тип ситуаційної тривожності*, що демонструє себе у помітних змінах і відхиленнях від стандартних мовленнєвих норм (параметрів), характерних для звичайного психічного стану дитини.

Втім всі дослідники сходяться у тому, що для становлення мовленнєвої тривожності у дітей старшого дошкільного віку одним з визначальних факторів є емоційна напруга, прояви якої можна помітити у продуктивних та рецетивних видах мовленнєвої діяльності.

Запропоновані на сьогодні шляхи розв'язання проблеми з подолання мовленнєвої тривожності у дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами спрямовані на створення підтримуючого середовища, що допоможе дитині розвивати мовленнєві навички та отримувати позитивний досвід комунікації (О. Табака, J. Gorman). В тому числі вагомим значенням також надається організації спеціальних груп, де діти з мовленнєвими труднощами можуть спільно взаємодіяти та отримувати підтримку від ровесників (О. Козлюк, О. Косарева, Г. Курицька, С. Нетьосов, Т. Павлюк та ін.). Для зниження рівня тривожності та відчуття дітьми більш впевненими в спілкуванні запропоновано кілька інноваційних шляхів – застосування ігор, театральних вправ та ін. (Т. Коломоець, Ж. Прозапас).

Втім, не достатньо повно увага приділяється питанню обережного і тактовного втручання в емоційну сферу дитини для покращання її психоемоційного стану і, як наслідок, збереження її здоров'я.

Сучасні нейрофізіологічні дослідження Н. Böttger та D. Költzsch [4]

показують, що до процесу формування страху та тривоги, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю дитини, залучені дві нейронні системи – мигдалеподібне тіло і префронтальна кора. Тож для подолання мовленнєвої тривоги важливо розуміти, в якій нейронній системі дитини (мигдалеподібному тілі чи префронтальній корі) і яким чином (як миттєва реакція організму та негативні фізіологічні реакції чи негативні думки) починає виникати тривога, щоб підібрати відповідну стратегію впливу на неї у напрямку її зменшення чи зняття емоційної напруги. В найближчій перспективі така робота дозволить вивести дитину зі стресового стану і спрямує її на більш активну і плідну співпрацю під час корекційних і навчальних занять. А у більш віддаленій перспективі – збереже від розвитку негативних та дисгармонійних якостей характеру, невротизації дитини, порушення процесу її соціалізації та освіти.

Отже, щоб запобігти ускладненню розладів в емоційно-вольовій та особистісній сферах дітей з мовленнєвими труднощами особливого значення має своєчасна діагностики стану мовленнєвої тривожності, підбір дієвих стратегій для зменшення її симптомів і розробка програми диференційованої психопрофілактики, а також проведення (разом з психологом) психокорекції наявних у дітей фізіологічних, комунікативних й особистісних порушень.

З огляду на дві нейронні системи (мигдалеподібне тіло і префронтальна кора), причетних до процесу формування мовленнєвої тривожності, для подолання мовленнєвого порушення необхідно формувати у дітей усвідомлене і вмотивоване ставлення до роботи не тільки над мовленням, але й розвивати у них навички усвідомленого керування своїм емоційним станом і вміння змінювати неадаптивні когнітивні функції на більш позитивне мислення.

Дослідженнями А. Nnamani, J. Akabogu, M. Out, E. Ukoah, A. Uloh-Bethels, J. Omile та ін. [5] було доведено, що зміна неадаптивних когнітивних функцій може сприяти зменшенню симптомів мовленнєвої тривожності. Втім, у дітей дошкільного віку мовленнєва тривога зазвичай виникає внаслідок процесів, які відбуваються в мигдалеподібному тілі, що проявляється у миттєвих негативних фізіологічних реакціях, що перешкоджають здатності дитини зосереджуватись і вторгаються (відповідно до індивідуальних тригерів дитини) в навчально-виховний процес.

Саме тому перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні та розробці методики подолання мовленнєвої тривожності із застосуванням стратегій заспокоєння у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

#### **Список використаних джерел**

1. Шермет М.К., Базима Н.В., Мороз О.В. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з важкими мовленнєвими порушеннями. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 94–100. URL: <http://surl.li/qvnyd>
2. Морозов О.В.. Методика дослідження стану та проявів мовленнєвої тривожності у молодших школярів із важкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 55–61. URL: <http://surl.li/qvqfn>
3. Турчак О. Психологічний зміст поняття «мовленнєва

тривожність». [зб. наук. праць ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"]. *Психологія*. 2013. С. 129–139.

4. Böttger H., Költzsch D. The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*. 2020. Vol. 4, no. 2. P. 43–55.

5. Nnamani A., Akabogu J., Out M.S., Ukoha E. , Uloh-Bethels A.C, Omile J.C. et al. Cognitive behaviour language therapy for speech anxiety among stuttering school adolescents. *Journal of International Medical Research*. 2019. Vol. 47, no.7. P. 3109–3114. URL: <https://doi.org/10.1177/0300060519853387>

**Л. НІКОЛЕНКО**

завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

## **КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПОСЛУГИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСВІТНИМИ ТРУДНОЩАМИ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ: ВИРІШУЄМО ПРОБЛЕМИ**

Коли сьогодні ми говоримо про надання корекційно-розвиткових послуг дітям з освітніми труднощами, на перші шпальти виходить питання про те, що якість цих послуг передусім залежить від стану суб'єктивного благополуччя основних учасників корекційно-розвиткового процесу: спеціалістів, батьків та дитини, яка потребує корекційно-розвиткової допомоги. Знижений рівень суб'єктивного благополуччя через воєнний стан в Україні значною мірою впливає на організацію корекційно-розвиткової роботи як такої. У прифронтових регіонах (далі за текстом – ПР), де наближеність воєнних дій найбільше відчутна, цей вплив особливо відчутний.

Кафедрою педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара у співпраці з Дніпропетровським обласним методичним ресурсним центром (директор – Дрюк Т.П.) у лютому-березні 2024 р. було проведено аналітичне дослідження щодо виявлення прикладних проблем у кластері корекційно-розвиткових послуг для дітей з освітніми труднощами. Опитування охопило 203 спеціалісти, а саме: 135 – із прифронтових регіонів: Дніпропетровська, Запорізька, Сумська, Харківська, Донецька, Миколаївська, Одеська обл. та 68 – з інших областей (далі за текстом – ІО): Київська, Кіровоградська, Полтавська, Хмельницька, Вінницька, Житомирська, Чернівецька, Закарпатська, Волинська, Черкаська, Івано-Франківська. Територіальний розподіл дозволив певною мірою означити виклики та аспекти роботи щодо покращення якості корекційно-розвиткового та психолого-педагогічного процесу з акцентом на прифронтових регіонах. У дослідженні взяли участь представники різних типів закладів: НРЦ, ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ, СШ, приватні установи та індивідуальні практики.

Насамперед зазначимо, що результати цього опитування перегукуються із опитуваннями міжнародних організацій та звітом омбудсмена, підтверджуючи виявлені проблеми і конкретизуючи їх.

Результати опитування показали, що відчули ускладнення в роботі переважна більшість – 123 респонденти із ПР, не відчули лише 12. В інших областях відповіді розділилися на 24 та 44 відповідно.

Переважна більшість фахівців з ПР (93 особи) насамперед вказують на небезпеку очного навчання та вимушений перехід в онлайн або на складність організувати змішану форму роботи; на другому місці – стресовий або напружений емоційний стан дорослих, які опікуються дітьми; і на третьому – збільшення кількості дітей з ускладненими порушеннями розвитку.

Майже половина респондентів з Ю (29 осіб) найбільшими труднощами визнали напружений емоційний стан дорослих, що відображується на дітях і впливає на їх емоційний стан. На другому місці проблема збільшення чисельності дітей з ООП загалом та дітей зі складними порушеннями, зокрема. І на третьому – пізнє втручання в розвиток дитини, зумовлене тим, що батьки/опікуни невчасно звертаються про допомогу.

Усі колеги одноставно говорять про те, що велика кількість батьків переводять дітей на індивідуальне навчання, однак організувати таке навчання або онлайн взаємодію дитини із педагогами неспроможні (відсутні технічні можливості, не мають змоги бути присутніми на таких заняттях, що є необхідним для їх реалізації та ін.). У результаті маємо несформованість навчальної поведінки, емоційно-вольової сфери, наднизький рівень мотивації до занять. І лише на п'ятій і шостій позиції бачимо такі труднощі, як перевантаженість роботою, недостатність компетентності для роботи в змінених умовах (технічних, психологічних знань) та низький рівень матеріальної бази для роботи в онлайн.

Як бачимо, говорити про суб'єктивне благополуччя фахівців за таких умов праці не доводиться, тут швидше також маємо справу з суб'єктивним неблагополуччям, відчуваючи котре, спеціалісти намагаються самостійно шукати способи подолання професійних труднощів і за можливості якісно допомагати дітям.

На основі виявлених викликів пропонуємо напрями організації та вдосконалення професійної діяльності фахівців, що надають корекційно-розвиткові послуги дітям з освітніми труднощами, для ПР.

1. Трансформація корекційно-розвиткових занять, що проводяться в будь-якій формі, та й усієї навчально-корекційно-розвитково-педагогічної роботи загалом, з акцентом на стабілізації психоемоційного стану дитини, відновленні її суб'єктивного благополуччя. Це передбачає застосування специфічних психологічних прийомів і технік, опанувати якими потрібно педагогічним працівникам. Курси психологічної освіти мають свій позитивний результат, однак також займають багато часу і носять узагальнений характер. Думаємо, що гарною допомогою в цій проблемі можуть стати бінарні заняття у поєднанні зусиль різних спеціалістів (до прикладу: логопед + психолог; логопед + реабілітолог; вчитель + асистент вчителя + психолог та інші варіанти), що

дозволило б педагогам швидко, в режимі реального часу перейняти технологію певного стабілізуючого методу і на наступних заняттях запроваджувати його самостійно.

2. Психологічна фасилітація усіх спеціалістів, котрі надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з освітніми труднощами. Це проблема, яка зараз «на слуху», але поки що практичні механізми її вирішення не напрацьовані. А самі фахівці воліють про неї або взагалі не згадувати і працюють до повного виснаження, або просто припиняють професійну діяльність у цьому напрямі. У результаті обох варіантів ми втрачаємо кадри. А тому відновлення суб'єктивного благополуччя кожного спеціаліста, і насамперед спеціаліста, має бути першочерговим завданням в організації корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг, адже недарма, за законами порятунку, рятувальний жилет і маску спочатку маємо одягнути на себе, а потім – на того, хто потребує нашої допомоги. Вважаємо, що вирішення проблеми може йти через обов'язкові для відвідування заходи у межах норм робочого часу фахівця.

Вважаємо, що запропоновані нами варіанти вирішення можуть бути прийнятними для фахівців з усіх регіонів та областей.

#### **Список використаних джерел**

1. Improving Well-being through Education Integrating Community Based psychosocial Support into Education in Emergencies. URL: [https://www.kirkonulkomaanapu.fi/wp-content/uploads/2019/09/ImprovingWellbeingThroughEducation\\_web.pdf](https://www.kirkonulkomaanapu.fi/wp-content/uploads/2019/09/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf)

**Л. НІЧУГОВСЬКА**

доктор педагогічних наук, професор  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

**Стародубцева А.О.,**

вчитель початкових класів, здобувач,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

### **ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ НА ДИТИНУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

Починаючи з молодшого шкільного віку над дитиною нависають нові серйозні вимоги щодо реалізації подальшої провідної діяльності – навчальної. У віковій психології визначення навчальної діяльності трактується як цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями з письма та



навичками читання [1]. Такі вчені як Ерік Еріксон, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Жан Піаже, розуміючи значення впливу віку на розвиток певних процесів почали формувати закономірності та визначати сенситивні періоди провідної діяльності для розвитку. Саме на основі досліджень видатних вчених існують загально затверджені норми розвитку дітей віком від 0 до 18 років і будь-які відставання від норми сприймаються батьками дуже болісно [2]. На етапі прийняття проблеми починаються пошуки фахівців, що зможуть допомогти дитині і одним з перших частіше за все стає логопед, а отже саме на ньому лежить лівова частка корекції порушення.

У молодшому шкільному віці можна чітко визначити наявність порушень писемного мовлення. Сюди ми віднесемо порушення письма – дисграфію та порушення механізмів читання – дислексію. При таких порушеннях звичні для нас літери ідентифікуються дитиною як рандомний набір символів, причому одна і та ж літера щоразу може ввижатись дитині по-іншому [3]. Ні в якому разі не варто на малюках з подібними порушеннями «ставити хрест», адже подібні порушення ще називають «хворобою геніїв» так як вважається, що вони об'єднували таких видатних людей як Леонардо да Вінчі, Ісаак Ньютон, Альберт Ейнштейн та інших. Однак, для того, щоб дитина комфортно почувала себе у сучасному світі їй необхідно оволодіти основами писемного мовлення.

Основний багаж знань закладає логопед, а отже, він відповідальний не тільки за виявлення проблем та облік дітей з ООП, а й за з'ясування причин, що порушили перебіг нормального розвитку, визначення рекомендацій щодо подальшого корекційного навчання та надання консультативної допомоги кожному члену команди супроводу.

Для того, щоб у повній мірі оцінити кількість дітей із порушеннями писемного мовлення та ступінь прийняття проблеми батьками, нами була розроблена анкета для батьків із 7 пунктів. З її допомогою нам вдалось зрозуміти чи звертають увагу батьки на проблеми з мовленням дитини, у тому числі і з писемним. Вона дає змогу оцінити з точки зору батьків об'єм словникового запасу дитини, рівень оволодіння нею зв'язного мовлення та розуміння усного мовлення [3]. Така анкета дає логопеду старт до пошуку проблеми та визначення правильної корекційної роботи, а батькам розібратись чи є те, з чим вони зіштовхуються – траєкторією відхилення від норми.

1. Чи турбує Вас мовленнєвий розвиток (вимова) Вашої дитини?

а) немає причин хвилюватись.

б) хвилювання є, але думаю, що мова прийде в норму за період занять з логопедом.

в) переймаюсь, що проблеми з мовленням залишаться назавжди.

2. Чи є проблеми у дитини з читанням?

а) Так, не може запам'ятати літери та ніяк не навчиться читати.

б) Так, не розуміє прочитане.

в) Так, плутає звуки та/або змішує їх.

- г) Ні.
- 3. Чи є проблеми у дитини з письмом?
  - а) Так, не дотримується письма рівними рядочками.
  - б) Так, пропускає букви та склади, замінює їх на інші.
  - в) Так, постійно пише дзеркальний образ літери.
  - г) Так, не розрізняє парні приголосні, що подібні за звучанням.
  - д) Ні.
- 4. Чи відповідає словниковий запас віковій нормі дитини?
  - а) Так, може підтримати розмову та задати питання.
  - б) Ні, деякі слова часто замінює жестами та мімікою.
  - в) Ні, часто не розуміє про що Ви говорите.
  - г) Ні, дає відповідь зазвичай одним словом і не підтримує діалог.
- 5. Чи розуміє дитина Ваші прохання та вказівки?
  - а) Так, швидко виконує прохання чи вказівку.
  - б) Ні.
  - в) Часто робить вигляд, що не чує та потребує багаторазового

повторення.

6. Як Ви вважаєте, чи усвідомлює дитина свої порушення усного чи писемного мовлення?

- а) Так і страждає через це.
- б) Так і не переймається через це.
- в) Ні.
- 7. Чи були порушення мовленнєвого розвитку у когось із рідних?
  - а) Так, але проблему вдалось усунути.
  - б) Так, і проблема залишилась і у дорослому житті.
  - в) Ні.

Анкету, зміст якої подано вище, було апробовано батьками 2 класу Криничанського ліцею №2. В опитуванні участь брало 19 респондентів-батьків, з них, лише 2, що мають дітей з висновком ІРЦ. Результати анкетування показали, що 68 % опитуваних вважають, що їх діти мають проблеми з розвитком мовлення (вимовою звуків), з них 16% хвилюються, що неправильна звуковимова залишиться назавжди, а 53% у складі своєї родини мають людину, що також страждала порушенням мовленнєвого розвитку. Цікавим був той факт, що згідно відповідей, усі 68% здобувачів освіти усвідомлюють проблеми з мовленням, але на думку батьків, через це страждає лише 1 учень – 5%. Неприємним стало відкриття, що лише 5 опитаних батьків впевнені, що у дітей немає жодних проблем із писемним мовленням, звідси 74% опитаних переконані, що певні труднощі з читанням або письмом таки присутні. Попри таку статистику, усі 100% респондентів переконані, що у їх дітей немає ніяких проблем зі словниковим запасом та із розумінням вказівок чи прохань.

Які ж логопедичні поради можна дати батькам діток 4-8 років, щоб запобігти чи взагалі нівелювати порушення писемного мовлення у період дошкільного та молодшого шкільного віку?

1. Задовольняйте запит своєї дитини на пізнання світу, говоріть з нею.
2. Регулярно проводьте моніторинг нормотипових показників мовлення та порівнюйте з особливостями мовлення Вашої дитини.
3. Не будьте батьками, що здатні зрозуміти своє чадо з пів слова. Створюйте мотиваційне середовище у якому дитина розумітиме, навіщо їй мовлення та прагнутиме до постійного вдосконалення.
4. Досліджуйте навколишній світ разом. Не обов'язково купувати тисячі ігор та іграшок, найкращі матеріали для спільних розваг поряд – крупи, вода, палички, канцелярія. Важливіше не те, чим грає дитина, а те, як вона це обіграє.
5. Не бійтесь піднімати теми, дещо доросліші ніж Ваша дитина. Давайте підґрунтя для розвитку не лише мовлення, а й мислення.
6. Давайте розгорнуті відповіді на питання. Обговорюйте сюжети мультфільмів, казок.
7. Дозвольте дитині малювати. Відкрийте їй світ розмальовок та поясніть найголовніше правило – кожному елементу свій колір, і не варто забирати в іншого елемента колір – виходити за лінії.
8. Не нехтуйте консультаціями логопеда чи інших фахівців, якщо виникають будь-які сумніви з приводу мовлення дитини.
9. Не бійтеся звертатись за допомогою до спеціалістів: корекційних педагогів чи медичних працівників.

Отже, важливо пам'ятати, що мовленнєві порушення можна нівелювати частково або повністю. Успіх залежить від своєчасної діагностики та цілеспрямованого корекційного впливу. Головне завдання батьків – ставитись до розвитку дитини відповідально: користуватись профілактичними порадами запобігання порушенням мовлення та не боятись звернутись по допомогу до спеціалістів у разі необхідності.

#### **Список використаних джерел**

1. Савчин М.В. Вікова психологія. Провідна діяльність молодшого школяра. URL: [https://pidru4niki.com/12600903/psihologiya/providna\\_diyalnist\\_molodshogo\\_shkolyara](https://pidru4niki.com/12600903/psihologiya/providna_diyalnist_molodshogo_shkolyara) (дата звернення 26.03.2024).
2. Медичний центр педіатрії розвитку. URL: <https://osoblyvi.com.ua/all-services-ua/osnovni-napriamy/hrupu-rozvytku> (дата звернення 26.03.2024).
3. Ласточкина О. В. Типологія порушень писемного мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукр. заочної наук.-практ. конф., м. Суми, 15 лютого 2019./ Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С.36 – 40.

**Л. ОДИНЧЕНКО**

доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти,  
Донбаський державний педагогічний університет  
(м. Слов'янськ, Україна)

## **ВДОСКОНАЛЕННЯ КАРТОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ**

Удосконалення шкільної географічної освіти в сучасних умовах відбувається на нових підходах особистісно зорієнтованого та компетентнісного навчання. Досягнення навчальної мети шкільної географічної освіти, комплексної реалізації предметної географічної і всіх ключових компетентностей можливе за умови вдосконалення картографічної грамотності школярів.

Вивчати географію без картографічного супроводу неможливо. Формування в учнів будь якого компоненту географічних знань (просторових уявлень, географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, світоглядних ідей тощо) відбувається, значною мірою, на основі географічних карт різного змісту. Науковцями високо оцінюється роль карти в формуванні у здобувачів освіти картографічних компетенцій і розвитку розумової діяльності. Мета шкільної географії конкретизується скрізь призму значення карти в інтеграції знань і компетенцій учнів: формування системи знань про карту як джерела знань, умінь отримувати необхідну географічну інформацію за картою, сприяти розвитку просторових уявлень, уяви, логічного мислення [1; 3].

У спеціальній школі картографічна підготовка розпочинається на початковому етапі вивчення шкільного курсу географії. В учнів із порушеннями інтелектуального розвитку формуються початкові картографічні знання і вміння, які стають необхідною базою для подальшого засвоєння знань протягом всієї географічної освіти. Робота з географічною картою націлена не лише на реалізацію дидактичної функції, але й забезпечення корекції розумового розвитку даної категорії дітей. У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що найбільш ефективно корекційні процеси проходять при організації активної й усвідомленої навчальної діяльності школярів, оволодінні ними раціональними прийомами навчальної роботи (В. Бондар, Г. Блеч, О. Гаврилов, І. Гладченко, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Липа, М. Матвеева, С. Миронова, Г. Мерсіянова, Н. Кравець, І. Омелянович, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничикова, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Для того, щоб учні спеціальної школи могли використовувати картографічні матеріали (атласи, карти, картографічний компонент підручника) як джерело знань, у них необхідно сформувані систему прийомів навчально-пізнавальної роботи з географічною картою.

Дослідниками в галузі спеціальної освіти розглянуто дидактичні й корекційні можливості використання символічної наочності в процесі вивчення шкільних курсів географії, висвітлено специфіку застосування інноваційних

підходів щодо формування у школярів із інтелектуальними порушеннями картографічних знань і вмінь та їх закріплення під час виконання практичних завдань, приділено увагу методичним особливостям поетапного навчання учнів прийомам роботи з фізичною картою півкуль на основі використання алгоритмічних інструкцій, розроблено систему картографічних вправ за окремими географічними курсами (Ю. Галецька, А. Григорянц, С. Дубовський, В. Липа, І. Матвійчук, Л. Одинченко, В. Синьов, Т. Скиба та ін.).

Прийоми навчальної роботи з географічною картою різноманітні. Одні з них забезпечують засвоєння різного змісту географічних карт, інші – засвоєння способів картирування того або іншого географічного змісту. Але всі вони тісно взаємозалежні й утворюють систему прийомів, оволодіння якими формує комплекс картографічних умінь, що є основою географічних компетенцій.

У спеціальній методиці викладання географії сутність прийому навчальної роботи з картою подається як сукупність дій, заснованих на знанні способів їхнього виконання [2]. Для учня прийом складається зі знань, як треба діяти (змістовна складова прийому) і уміння здійснювати потрібні дії (операційна складова прийому). Прийом виступає як знання, що учень повинен засвоїти, але для формування прийому необхідно забезпечити процес включення цього знання в навчальну діяльність. Таке знання може бути забезпечене завдяки одночасним формуванням змістовної й операційної складових прийому.

У процесі вивчення шкільної географії в учнів формуються групи прийомів роботи з картою. Особливості картографічних знань учнів із порушеннями інтелектуального розвитку залежать від ступені оволодіння ними базовими прийомами роботи з картою, як-от: визначення сторін горизонту на карті, визначення на карті відстаней між об'єктами і розмірів об'єктів за масштабом, читання карти за умовними кольорами й знаками. Базові прийоми є необхідною основою для формування у школярів прийому опису географічних об'єктів, територій, країн, регіонів з опорою на картографічний матеріал, а також прийому співставлення карт різного змісту для складання порівняльних або узагальнених характеристик об'єктів. У процесі оволодіння учнями картографічною грамотою на уроках географії використовуються і такі прийоми, що забезпечують розуміння сутності геозображень і на цій основі формування вміння читати карту, як-от: прийом створення конкретних образів на основі географічної карти; прийом встановлення просторових, асоціативних і двосторонніх зв'язків між географічними об'єктами; прийом включення аналізованих об'єктів до причинно-наслідкових зв'язків; прийом порівняння географічних об'єктів із опорою на карту; прийом використання наочних опор (зірочка орієнтування, різнокольорові стрілки й смужки, слова-картки) для визначення місцеположення об'єктів та їх характеристики тощо.

Дослідження теоретико-практичних аспектів окресленої проблеми дозволило встановити, що найбільша ефективність навчання учнів із інтелектуальними порушеннями прийомам роботи з географічною картою досягається при дотриманні педагогічних умов, як-от:

- урахування специфіки пізнавальної діяльності та особливостей психічного розвитку школярів і на цій основі здійснення індивідуального й диференційованого підходу;
- дотримання етапності у формуванні картографічного прийому, послідовності визначення характеру діяльності учнів на кожному етапі, передбачення різних видів допомоги;
- забезпечення одночасного формування змістовної й операційної складових прийому;
- використання на уроках географії інструкцій різного ступеня повноти та спеціально підготовлених додаткових наочних опор для організації навчальної діяльності дітей;
- впровадження в практику навчання додаткових орієнтувальних завдань для закріплення знань умовних кольорів і знаків, напрямів, засвоєних понять і образів, а також ігрових ситуацій, картосхем, уявних подорожей картою, що впливають на пізнавальну активність учнів і сприяють розвитку їхньої мисленнєвої діяльності.

Отже, географічна карта за своїми функціональними властивостями розглядається як джерело знань, і як засіб формування картографічних прийомів роботи з нею. Вдосконалення картографічної підготовки учнів спеціальної школи припускає дотримання на уроках географії корекційно спрямованих умов навчання школярів прийомам роботи з географічною картою, підвищення активності їхньої навчально-пізнавальної діяльності та розвиток самостійності у цій діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Викладання дидактики географії : Навчальний посібник / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. К. : ДП «Прінт Сервіс», 2016. 240 с.
2. Липа В.О., Одинченко Л.К. Робота з картою на уроках географії як один із напрямків формування освітньої компетентності учнів допоміжної школи. Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки): зб. наук. праць. № 10 (197). Ч.І. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. - С.157-162.
3. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2013. 380 с.
4. Одинченко Л. К., Скиба Т. Ю. Географія. Навчальні програми для 6-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей [Електронний ресурс] /за ред. А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук. К., 2015. URL: <http://mon.gov.ua/>
5. Odynchenko L., Mihunova O. Innovative approaches to the formation of cartographic knowledge in students at geography lessons in a special school. Modern Technology and Innovative Technologies. Issue №10. Part 3. Karlsruhe - Germany, 2019. С.75-76.

**В. ПАНЧЕНКО**

вихователь Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

У сучасному суспільстві однією з найважливіших складових навчально-виховного процесу в умовах спеціальної школи є організація роботи із батьками учнів з особливими освітніми потребами. Головним пріоритетом є сім'я. Отже, сім'я - це джерело духовної та матеріальної підтримки для дитини, найбільш значущий фактор соціалізації, який перевищує за впливом усі інші соціальні утворення. Без любові та підтримки батьків дитина не зможе подолати життєві труднощі.

Законодавство України, в нових умовах суспільного, освітнього й технічного розвитку, чітко окреслює межі відповідальності батьків за навчання і виховання дітей з ООП. Тільки батьки чи особи, що їх замінюють, зобов'язані створити належні умови для розвитку їх природних здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, отримання освіти. Вивчення дитини з ООП неможливе без тісного, постійного зв'язку з батьками.

Сьогодні є багато сімей, у яких виховуються діти з особливими потребами, які не готові взяти на себе всю відповідальність за їх розвиток. Тому надзвичайно важливо, щоб педагоги і батьки об'єднали свої можливості і перейшли до тісної співпраці в організації спільної діяльності з навчання та виховання дітей з освітніми особливими потребами.

Успіх співпраці з батьками неповносправних дітей великою мірою залежить від навчально-виховного процесу у спеціальній школі та від фахівців, які там працюють. Для успішної роботи у спеціальній школі навчання та виховання надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами. Існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в освітньому процесі: сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружно налаштований і допомагає в усьому; постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою; сприйняття батьків як колег.

Дуже важливо у процесі навчання та виховання дітей з ООП допомогти батькам повірити у свої сили, у сили своїх дітей, сприйняти і полюбити їх такими, якими вони є.

Проблеми, які хвилюють батьків, можуть включати питання навчання і виховання дітей, відповідність розвитку віковим нормам, формування в них суспільно прийнятних правил поведінки, а також багато особистісних проблем, які турбують батьків дитини з особливими освітніми потребами. У зв'язку із цим педагогічним працівникам спеціальної школи де навчаються діти з ООП треба бути готовими до запитань, у разі необхідності надати допомогу, заспокоїти чи,

навпаки, сприяти включенню батьків в освітній чи корекційно-розвивальний процес.

Головними вихователями своїх дітей є родини вони мають повне право на особливу увагу і повагу з боку професіоналів. Багато в чому допомогти батькам можуть педагоги. Вони можуть почати розмову на теми, про які сім'я говорити не наважується. Наприклад, чимало батьків «особливих» дітей спочатку приховують свій гнів, розпач, образу. Коли ж бачать, що вихователь розуміє їхні почуття, вони охоче йдуть на контакт з ним.

Незалежно від їхніх людських якостей, педагоги мають позитивно та відкрито ставитися до батьків дітей. Коли вихователь у спеціальному навчальному закладі не дає оцінок, не критикує, а делікатно, без будь-якого тиску заохочує родини до прийняття власних рішень, імовірність позитивного результату висока. Якщо ж вихователь не схвалює дії батьків стосовно дитини, це може викликати відчуженість і опір з їхнього боку. Враховувати сімейні обставини, педагоги повинні співчувати родинам і відповідним чином демонструвати це під час спілкування. Спостерігаючи за реакцією батьків, педагог може визначити, чи достатньо ефективно він демонструє своє співчуття. Ті сім'ї, які щиро діляться з ним особистим, напевно відчують співчуття з його боку. Вихованці ж сімей, які не схильні ділитися своїми турботами, ймовірно, цього не помічають.

Працюючи в спеціальній школі з дітьми з освітніми особливими потребами, головна мета – допомогти батькам відчувати підтримку, повірити в себе та у власні сили. Максимально намагатися відчувати та розуміти потреби батьків, оскільки деяким зручно спілкуватися в письмовій формі, а декому потрібні тільки особисті зустрічі.

Вихователь знає що під час розмов з батьками можна дізнатися багато нового про дитину. Позитивні, довірливі взаємини між педагогами і родинами сприяють тому, що сім'ї почуваються впевненіше і готові до прийняття необхідних рішень. Для налагодження добрих стосунків потрібні певні знання, вміння та досвід.

**Ефективність роботи з батьками полягає в:** встановленні контакту та створенні довірливих відносин; залученні батьків дітей з особливими освітніми потребами до колективу інших батьків; взаємодії та обмін досвідом та інформацією з батьками стосовно навчання, виховання та розвитку дітей; залученні батьків до участі в розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуальних навчальних планів, в освітній процес загалом, зокрема в позакласні заходи; налагодженні співпраці з членами психолого-педагогічного супроводу; розробленні з іншими спеціалістами загальних рекомендацій стосовно особливостей розвитку дитини, перебігу корекційного та освітнього процесу.

**Основними формами організації роботи з батьками дітей з ООП на рівні спеціального закладу освіти:**

**Бесіди.** Вони можуть бути як колективні, так й індивідуальні. Звісно, кожна з них має свої переваги та недоліки. Як показує власний досвід,



індивідуальні бесіди є більш ефективними, тому що під час особистого спілкування батьки більш відкриті, упевнені та комунікабельні. Вони не соромляться щось розповісти або запитати. Своєю чергою вихователі у спеціальному освітньому закладі почувають себе також більш упевнено та мають можливість обговорити всі питання стосовно дитини. Отже, індивідуальні бесіди є дуже продуктивними як для вихователя, так і для батьків. Колективні бесіди також мають свої переваги. Вони дозволяють батькам обмінюватися досвідом, що є дуже важливим.

**Консультації.** Найкращим є індивідуальне консультування кожного з батьків, яке ставить за мету інформування батьків щодо психологічного розвитку їхньої дитини.

**Батьківські збори.** Можна використовувати такі форми, як *тренінги*, *круглі столи*, *збори-ігри*. Якщо взяти до уваги збори у форматі «круглого столу», можна зробити висновки, що під час таких зустрічей батьки задоволені, бо мають можливість обмінюватися досвідом, надавати один одному підтримку, і це дає батькам відчуття того, що вони не сам на сам зі своєю проблемою. Дуже цікавою формою батьківських зборів є *тренінги*, у процесі яких вирішується багато завдань. Участь у тренінгах учить батьків вирішувати конфліктні ситуації та деякі особисті проблеми з дитиною. Батьки вчаться ефективно взаємодіяти з дітьми. Вони усвідомлюють та інколи навіть змінюють свою батьківську позицію. Завдяки тренінгам знімається почуття провини та підвищується самооцінка учасників.

**На рівні з формами взаємодії хотілося б виділити окремі поради для ефективної співпраці з батьками.**

Надаємо батькам інформацію про те, що відбувається в групі, а саме, що зробила їхня дитина, що в неї вийшло, а над чим треба працювати, що саме вивчається, для того щоб батьки в будь-який момент змогли допомогти дитині. Як показує практика, це дуже ефективно та результативно.

Даємо батькам приклади для домашньої роботи. Це слід робити для того, щоб батьки завжди могли допомогти, а в дітей з особливими освітніми потребами можуть виникати труднощі, тому батьки завжди мають «бути в темі».

Наголошуємо батькам про успіхи дитини. Успіх дітей – це успіх батьків, тому беремо собі за правило робити 2–3 фото успішно виконаного завдання або просто написати декілька приємних слів. Це дуже мотивує як дітей, так і батьків. Щоб батьки завжди були з нами в команді, треба розділити з ними успіх.

У жодному разі не приховуємо від батьків поганих новин або неприємностей. Батьки повинні знати, що відбувається в школі, які труднощі є в їхніх дітей. І найголовніший момент, це те, що не просто наголошуємо на проблемі, а пояснюємо, як ми збираємося уникнути та подолати її.

У виховному процесі у закладі спеціальної освіти вихователь є головним диригентом, а його вихованці у ролі – оркестру. Отже працюючи в спеціальному закладі освіти, вихователі повинні розуміти, що співпраця з батьками є ключовим елементом в створенні середовища, у якому діти будуть почувати себе щасливими та захищеними.

### Список використаних джерел

- 1.. Алексеєнко Т.У. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? Рідна школа. 2001. № 3.
2. Грицюк Н. Діти з порушеннями психофізичного розвитку. Поради батькам. Дефектолог. 2008. №12. С. 45-58.
3. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами. К., 2010.

**Ю. ПІНЧУК**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри логопедії та логопсихології  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

### **ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

На сьогодні в Україні дуже гостро й актуально постає проблема належної організації процесу надання освітніх й корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах з інклюзивною формою навчання. Більшість контингенту дітей цієї широкої категорії – діти з ООП – мають порушення мовлення. Це, в першу чергу, безпосередньо діти з тяжкими порушеннями мовлення, у яких порушення мовлення є первинним і єдиним порушенням (діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) I-III рівнів, з алалією, афазією, а також дизартрією і ринолалією, ускладненими ЗНМ). Також порушення мовлення зазвичай мають усі інші категорії дітей з ООП – діти з порушеннями інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери, опорно-рухового апарату, зору і слуху. У них переважно спостерігається системний недорозвиток мовлення. Можуть проявлятися ще такі порушення мовлення, як заїкання, ринолалія, дизартрія, дисфонія, порушення письма і читання тощо. Отже переважна більшість дітей з ООП потребують тривалої та систематичної логопедичної допомоги, постійного логопедичного супроводу.

Вивченням проблем психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку займалися відомі українські дослідники В. Бондар, О. Гаврилов, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Таранченко та багато інших. Особливості логопедичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання висвітлювали такі фахівці з логопедії, як А. Арендарук, Н. Базима, Н. Басалюк, О. Гноєвська, В. Карпенко, О. Качуровська, В. Кисличенко, Ю. Коломієць, С. Конопляста, О. Мартинчук, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.

В останній час в Україні постійно зазнає реформ організаційно-правова база надання корекційно-розвиткових та освітніх послуг у галузі інклюзивної

освіти, тому виникають деякі інновації в організаційному процесі здійснення логопедичного супроводу дітей з ООП. Зокрема, Постановою КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» № 957 від 15 вересня 2021 р. запроваджено порядок визначення закладу і кількості дітей в інклюзивному класі/ групі, де дитина з ООП буде отримувати освітні послуги. Це здійснюється за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, що надається інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ), з урахуванням рівня підтримки [3]. Команда фахівців ІРЦ визначає категорію освітніх труднощів, які має дитина з ООП, діагностує їх. Відповідно до глибини прояву труднощів запроваджено п'ять рівнів підтримки. Положенням також затверджена унормована кількість дітей з ООП в одному класі закладу середньої освіти (ЗСО) або групі закладу дошкільної освіти (ЗДО), яка визначається за рівнями підтримки:

- Одна дитина, яка потребує IV чи V рівня підтримки;
- Одна-дві дитини, які потребують III рівня підтримки;
- Від однієї до трьох дітей, які потребують II рівня підтримки.

У разі, якщо дитина потребує підтримки I рівня, то вона може отримувати корекційно-розвиткові послуги в умовах звичайного класу чи групи за допомогою, наприклад, вчителя-логопеда логопедичного пункту і психолога [3]. Слід зазначити, що наразі дітей дошкільного і шкільного віку з першим рівнем підтримки спостерігається дуже велика кількість. Це переважно діти з порушеннями вимови (дислалією). Зазвичай порушення вимови супроводжуються недорозвитком фонематичних процесів, моторною недостатністю артикуляційного апарату і дрібних рухів рук. Це негативно впливає на засвоєння дітьми грамоти, може утруднювати процес читання і письма, призводити до дисграфії. Тому поряд з розширенням і зміцненням системи інклюзивних форм надання допомоги, наголошуємо на необхідності повсюдного розширення мережі шкільних і дошкільних логопунктів.

Учителі-логопеди, як і інші члени команди психолого-педагогічного супроводу, можуть бути залучені до штату закладів освіти відповідно до типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти та/або додатково залученими фахівцями, з якими заклад освіти або відповідний орган управління у сфері освіти укладає цивільно-правові договори (субвенції) [3].

Умови оплати праці за проведення (надання) психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) та перелік фахівців, які можуть їх проводити (надавати) у закладах освіти, визначено «Порядком та умовами надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами», затвердженими постановою Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88 (Офіційний вісник України, 2017 р., № 19, ст. 531).

Ставка вчителя-логопеда розраховується зайнятістю роботою 18 годин на тиждень. Формування оплати праці вчителя-логопеда в умовах інклюзивного навчання здійснюється з кожною дитиною окремо у кількості годин відповідно рекомендаціям висновку ІРЦ. З дітьми проводяться переважно індивідуальні

заняття. Якщо є діти із однорідними порушеннями й одного віку, можливо проведення підгрупових занять. Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального – 20-25 хвилин. Комплектуються групи самим фахівцем по дві-шість осіб з однорідними порушеннями та з урахуванням рекомендацій ІРЦ. В індивідуальній програмі розвитку зазначається кількість годин на тиждень та напрямки проведення корекційно-розвиткових занять, відповідно особливостей психофізичного розвитку дитини та типових освітніх програм спеціальних шкіл або ЗДО, зокрема: три-п'ять годин – для дітей з легкими інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, порушеннями опорно-рухового апарату, зниженим зором чи слухом; п'ять-вісім годин – для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектру аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо) [2].

Учитель-логопед у сфері інклюзивної освіти, як й інші вчителі-дефектологи, має широке коло компетенцій. Він надає корекційно-розвиткові послуги дитині з ООП, згідно індивідуальної програми розвитку (ІПР). Також спеціаліст проводить моніторинг досягнень учня у відповідній сфері розвитку дитини, а саме, «мовленнєвий і комунікативний розвиток», згідно ІПР. Логопед надає рекомендації педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей навчання дитини, визначених в ІПР та застосування адаптації або модифікації освітніх програм. Фахівець з логопедії консулює батьків дітей з ООП [2].

Серед обов'язків учителя-логопеда є ведення фахової документації. До обов'язкових документів відносять трудову угоду, графік роботи і розклад занять, корекційну програму, рекомендовану ІРЦ, висновок ІРЦ, індивідуальну програму розвитку кожної дитини на навчальний рік, календарно-тематичне планування, мовленнєву картку дитини, індивідуальну картку розвитку дитини, результати моніторингу динаміки розвитку дитини, журнал обліку корекційно-розвиткових занять.

Для подальшого успішного розв'язання організаційних питань, як і питань змісту логопедичного супроводу дітей з ООП в Україні дуже важливою умовою на сьогодні є повсюдне залучення до цієї роботи компетентних фахівців за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія». Слід і надалі розвивати всі форми надання освітніх і корекційно-розвиткових послуг, напрацьованих десятиріччями українською наукою і практикою спеціальної освіти. Вважаємо також доцільним і необхідним розширення і зміцнення мережі шкільних і дошкільних логопунктів у зв'язку з великою кількістю дітей з порушеннями мовлення, які потребують першого рівня підтримки.

#### **Список використаних джерел**

1. Логопедія: Підручник. [Шеремет М.К., Тарасун В.В., Конопляста С.Ю. та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім "Слово", 2018. 876 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження

примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». № 609 від 08.06.2018 року– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam-i-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

3. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» № 957 від 15 вересня 2021 р. {Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 483 від 26.04.2022, № 979 від 30.08.2022}— [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

## **Л. ПРЯДКО**

доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту,  
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
(м. Суми, Україна)

## **РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПІДВИЩЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Навчання дітей з освітніми труднощами в умовах Нової української школи значною мірою залежить від професійної компетентності сучасних вчителів. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності сучасного вчителя, що є інтегрованим особистісним утворенням на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, оволодіння новітніми педагогічними і корекційно-розвивальними технологіями.

Професійним обов'язком сучасного вчителя Нової української школи є постійне підвищення професійної компетентності. Це передбачає як засвоєння нових досягнень психолого-педагогічної науки у процесі самоосвіти, так і аналіз та осмислення власного досвіду роботи і досвіду колег в сфері інклюзивного навчання. Не випадково видатні педагоги минулого підкреслювали, що вчитель залишається вчителем, доки сам постійно вчиться. Витримка інклюзивно компетентного вчителя полягає не лише в здатності володіти собою, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від зовнішніх чинників, які провокують емоційні зриви і невпевненість у собі, але й забезпечити ефективний процес навчання всіх без винятку учнів інклюзивного класу

Формування вчителем атмосфери в школі, заснованої на ідеях інклюзії, зосередження на співпраці, а не на конкуренції, здатність прищеплювати віру у свої сили кожного учня є необхідною передумовою для розвитку вміння створювати інклюзивне освітнє середовище. Уміння створювати інклюзивне освітнє середовище – це створення середовища, що сприяє успішному навчанню і вихованню учнів, відповідає їхнім потребам і можливостям незалежно від тяжкості особливих освітніх потреб і здатності до засвоєння знань за рахунок

структурно-функціональної, змістовної і технологічної модернізації сучасної Нової української школи.

Відповідно формування інклюзивної компетентності вчителя Нової української школи не може відбуватися без курсів підвищення кваліфікації шляхом застосування інтерактивних методів навчання.

Провідну ознаку інтерактивного навчання можна подати словами китайського філософа Конфуція, який понад 2,5 тис. років тому сказав: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю і роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим – Я стаю майстром» [2].

Зараз в інститутах підвищення кваліфікації переважно використовуються такі інтерактивні методи, як: тренінги, ситуаційні завдання, майстер-класи, прес-конференції, випробування, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи, мультимедійні лекції та практичні заняття, електронні навчальні видання. Індивідуальний роздатковий матеріал, відео-, аудіо- та комп'ютерна техніка (для проведення фокус-груп) використовується переважно на лекціях з педагогічних тем та практичних заняттях.

Основною педагогічною ідеєю використання інтерактивних технологій навчання є активізація розумової діяльності слухачів курсів, актуалізація опорних знань, персоналізація навчального процесу, надання можливості вільного розуміння значення отриманих знань для використання на практиці, позитивне ставлення до учасників освітнього процесу [2].

Інтерактивні технології навчання передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальна робота стає груповою, кожен член групи робить унікальний внесок у спільне досягнення, зусилля кожного члена групи необхідні і незамінні для успіху всієї групи.

Ефективне використання різноманітних інтерактивних технологій під час організації навчального процесу у вищому навчальному закладі знімає нервову напругу, уможливорює перехід до «активних» форм діяльності, дозволяє звернути увагу на важливі питання, які потребують щоденної уваги.

Особливістю сучасного навчального процесу з використанням комп'ютерних технологій є інтерактивність, взаємодія вчителя і слухача, співпереживання, рефлексія, відчуття спільної дії слухачів тощо.

Інтерактивність передбачає діалог, висвітлення та аналіз кожної проблеми під іншим кутом зору, відмова від стереотипів і шаблонів, наявність «недосконалості» як природної якості пізнання [6].

Вона проявляється в максимальному використанні та розвитку особистого досвіду кожного слухача, який разом із досвідом здобуття та впровадження знань, способів діяльності, досвідом пошуку матеріалів відображає вибір, рефлексію, відповідальність, волю та саморегуляцію, співтворчість, повага до всіх думок.

Суть інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуацію активного навчання в режимі співпраці.

Аналізуючи власні вчинки та вчинки партнерів, кожен може змінити модель поведінки, більш усвідомлено оволодіти необхідними знаннями та навичками, відчувати себе в ситуаціях, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Спільна діяльність слухачів у процесі навчання та засвоєння змісту освіти означає, що кожен має індивідуальний внесок у цей процес, обмінюючись знаннями, ідеями, способами діяльності, способами вирішення професійних завдань. Це відбувається в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки, яка дозволяє не тільки здобути нові знання, а й розвинути пізнавальну активність і перевести її у вищі форми співпраці та співробітництва.

Основним засобом реалізації інтерактивної взаємодії в освітньому процесі є забезпечення оптимального поєднання різних видів діяльності, усіх навчальних дисциплін, створення комфортних умов, у яких кожен відчуває свою індивідуальність, самовпевненість та успішність.

Реалізація інтерактивного навчання потребує адекватного залучення до цього процесу особистого досвіду суб'єктів навчання (почуттів, переживань, емоцій, відповідних дій і вчинків), різноманітних форм співпраці, рефлексії набутих знань і вмінь, сформованих ціннісних орієнтацій, установок тощо [5].

Інтерактивне навчання дозволяє вдало поєднувати у собі три типи навчання: 1) підтримуюче, яке спрямоване на відтворення окремої культури, соціального досвіду і соціально-культурної системи загалом; 2) інноваційне, що стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі та соціальному середовищі, активно впливаючи на проблемні ситуації, 3) шокове, до якого спонукають раптові «вибухові» зміни в житті людини і суспільства, як-от: екологічні біди, пандемії, війни тощо. За своєю сутністю шокове навчання є стресовим, тому характеризується низькою результативністю, порівняно з розсіяним у часі інноваційним навчанням. На жаль, але переважна більшість наших українських учителів використовують саме цей тип навчання.

Для того, щоб інтерактивної технології були успішними необхідно дотримуватись п'ять головних вимог:

1. Позитивні стосунки: слухачі повинні розуміти, що всі виграють від спільної навчальної діяльності.

2. Неопосередкована взаємодія – члени групи повинні перебувати в тісному контакті один з одним.

3. Індивідуальна відповідальність – кожен слухач має оволодівати запропонованим матеріалом і бути відповідальним за допомогу іншим, але більш досвідчені слухачі не повинні виконувати роботу за когось.

4. Розвиток навичок командної роботи – слухачі повинні навчитися навичкам міжособистісного спілкування, необхідним для успішної роботи, таким як розподіл, планування завдань.

5. Оцініть роботу – Під час групової роботи необхідно виділити спеціальний час, щоб група могла оцінити, наскільки успішно вона працює [5, с. 68].

Таким чином, інтерактивні методи вирішують триєдине завдання: навчати, виховувати, розвивати особистість. Основна ж функція інтерактивних методів полягає у формуванні вміння вчителів закладів загальної середньої освіти

вирішувати складні нестандартні ситуації, які неможливо вирішити аналітичним способом.

### **Список використаних джерел**

1. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А.В.; упорядн. словника Волобуєва С.В.]. К. : НТУ, 2017. 172 с.

2. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

3. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Casestudy) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : кол. моногр. К. : МАУП, 2005. 123 с.

4. Товканець, Г. В. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 20. 2020. С. 148-150.

5. Шевчук, С. Кейс-метод як засіб зростання майстерності педагога професійної школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3. 2014. С. 64-72.

6. Ягоднікова, В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.

**Л. РОГАТИН**

вчитель-логопед

## **ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ**

У ХХІ столітті предмети не можуть вивчатися відірвано від реальності, а шкільний урок - існувати сам собою. Тож на допомогу педагогам та учням приходить інтегроване навчання - світова практика, залучена до освітнього процесу завдяки реформі «Нова українська школа».

Державний стандарт НУШ визначає міжпредметну компетентність, тобто «здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей».

Якщо вчитель працює творчо, шукає оригінальні, нестандартні рішення проблем, він стає майстром . Саме тому педагоги школи працюють над питанням інтегрованого навчання як засобу гармонійного розвитку учнів. Метою цього навчання є - розвиток у здобувачів освіти інтересу до навколишнього світу, фантазії, творчості, уяви, творчого мислення, зв'язного мовлення. Цьому сприяють: залучення дітей до самостійного пошуку розв'язання проблеми, навички спілкування, можливість проявити ініціативу і самостійність, винахідливість. Під навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з товаришами критично мислити, поважати думку одне одного, приймати



обдумані рішення. Метою інтегрованого навчання може бути покращення здатності учнів розуміти своє ставлення до навколишнього світу з різних точок зору.

Інтегрований підхід дуже важливий, адже наше життя має різні площини, і нам потрібно вміти поєднувати різноманітні навички та знання. Відтак його перевага полягає в тому, що учні нарешті бачать можливості для втілення (своїх теоретичних знань на практиці. Вони не розгублені, не мислять шаблонно, вони "готові до життя".

"Дитина від природи не має душевних лінощів, вона любить самостійну діяльність, хоче все робити сама Г.С.Сковорода Зацікавленість є ефективним засобом успішного навчання, необхідною умовою досягнення позитивних наслідків.

В. Сухомлинський вважав, що навчальний процес у сучасній школі повинен розвивати всемогутню радість пізнання. Лише тоді, коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше.

Ефективне навчання неможливе без активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей.

Вміє вчитись той учень, який:

- сам виявляє мету діяльності або приймає поставлену вчителем;
- виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання навчальної задачі;
- виконує інтелектуальні або практичні операції на репродуктивному і творчому рівнях.

Навчаючи учнів логічно мислити, аналізувати, виділяти головне, робити висновки, педагоги школи враховують те, що не всі школярі однакові за рівнем розвитку мислення, уваги, вмінням слухати і виконувати завдання. Вдало підібрані ігри та вправи допомагають вчителям зацікавити учнів щодо виконання будь-якого завдання.

Спонукаати, а не керувати, заохотити, допомогти визначити напрям освіти - це девіз кожного педагога школи. Завдання мотивації на уроці - сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Без виникнення мотивів учіння й мотивації навчальної діяльності не може бути ефективного пізнання.

Тому на цьому етапі педагоги використовують такі прийоми:

- коротка розповідь;
  - бесіда;
  - демонстрування наочності;
- нескладні інтерактивні технології («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Криголам», «Прес», «Асоціативний куш»).

За допомогою метода «Прес» спонукають учнів міркувати, аналізувати,

доводити свою думку. Як правило, матеріал, озвученим учнями під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає «місточком» для представлення теми уроку.

Які ж Форми інтегрованих уроків впроваджуються вчителями :

Урок обміну знаннями. Учні об'єднують у групи, і кожна з них повідомляє про свої дослідження з певної теми.

Урок взаємоперевірки. Робота відбувається в групах і парах. Необхідна попередня підготовка учнів.

Слід зазначити, що у всіх видах діяльності необхідно визначити об'єктивні та точні критерії оцінювання, щоб кожен учень під час перевірки знань однокласників мав зручну і всім відому шкалу (систему) показників для виставлення оцінки.

- Урок творчого пошуку: діти самостійно шукають розв'язання проблеми.

- Уроки з елементами фантазії: урок-казка, урок-сюрприз, урок- подорож тощо.

- Уроки, які імітують публічні форми спілкування: «Аукціон», «Панорама», «Телеміст», «Рапорт», «Жива газета», «Усний журнал», мозкова атака, тощо.

- Урок видання газети чи створення коміксу. Групам учнів або окремим учням дають завдання творчого пошуку свого характеру з певних тем, а результати роботи є змістом майбутнього видання.

- Уроки, засновані на формах, жанрах, методах роботи, відомих у суспільній практиці: дослідження, винахідництво, аналіз першоджерел, коментар, інтерв'ю, репортаж.

- Уроки з використанням традиційних форм позакласної роботи.

- Уроки, які трансформують традиційні способи організації уроку.

Інтеграція та системний підхід до пізнання світу багато в чому схожі. Інтеграція - це процес або дії, мають своїм результатом цілісність. Цілісність - це спосіб внутрішньої, органічної взаємозв'язку складових, які функціонують як елементи єдиної системи. Така цілісна взаємозв'язок створює синергетичний ефект (грец. зупегрія - співпраця, співдружність). Однією з фундаментальних завдань школи є формування в учнів цілісного погляду на світ як єдине, взаємозалежне ціле.

Переваги інтегрованого навчання для учнів:

- більш чітке розуміння мети кожного предмету в різних контекстах;  
- більш глибоке розуміння будь-якої теми, завдяки її дослідженню через кілька точок зору;

- краще усвідомлення комплексного підходу, через який предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом;

- вдосконалення навичок системного мислення.

Інтеграція у школі повинна мати кількісний характер: "Трохи про все". Діти на кожному предметі отримують все нові і нові уявлення про поняття,

систематично доповнюючи і розширюючи коло вже наявних знань. За допомогою інтегрованих уроків з'являються великі можливості розвивати в дитини інтелект, які в традиційному навчанні використовуються недостатньо. В. Сухомлинський писав: "Процес навчання буде легким, якщо це стане для дітей яскравим, захоплюючим, наповненим живими образами, звуками, мелодією про те, що дитина зобов'язана запам'ятати перш за все".

У сучасній динамічній глобальній економіці, яка зосереджується на розвитку, обміні знаннями та інформацією, виграють ті, хто за необхідності вміють одночасно і поєднувати, і застосовувати свої знання з декількох дисциплін. Творчість, адаптивність, критичне мислення та співпраця - дуже цінні навички. Коли мова йде про набуття цих навичок у класі, інтегроване навчання є надзвичайно ефективним підходом, оскільки допомагає учням усвідомити важливу роль взаємодії один з одним у реальному житті. Діти мають відчувати, що вони потрібні вчителю. Тому вчителям частіше треба казати їм про свої відчуття щодо роботи, розповідати про своє дитинство. Це дозволяє налагодити відкриті стосунки. Часто говорити : "Я вдячна тобі за запитання", "Я рада, що ви впорались з таким завданням", "Мені приємно було провести з вами час". І намагатись уникати однозначних слів: "Правильно" , "Добре", "Не так", "Неправильна відповідь". Та найбільше слухати своїх дітей. Якщо дитина зненацька хоче чимось поділитись - це ознака довіри. Школа, на думку Я.А. Каменського, повинна стати майстернею, в якій відбувається взаємне навчання, обговорення, експериментування. Цій меті, перш за все, і повинна сприяти навчальна програма, курси, форми і методи навчання .

З аналізу різних точок зору дидактів, психологів можна виділити наступні позитивні моменти в проведенні інтегрованих уроків:

- а) ці уроки дозволяють піднести навчальний матеріал більш глибоко, показавши його з різних сторін (Літератури, музики, образотворчого мистецтва).
- б) такі уроки сприяють міцному оволодінню знань, підвищенню інтелекту дітей.
- в) дають можливість більш ефективно провести закріплення, узагальнення знань.
- г) широко вирішують виховні завдання освітнього процесу.

Інтеграція в сфері виховання і освіти може здійснюватися на будь-якому етапі педагогічного процесу, будучи універсальним шляхом його перетворення.

Традиційний досвід навчання читання і математиці, мови та природничої освітньої галузі свідчить про широкі інтеграційні можливості, які можна ще й посилити. Однак е всяке об'єднання різних дисциплін стає інтегрованим навчанням . За основу інтеграції може бути взятий будь-який урок з його усталеною структурою та логікою.

Інтегровані уроки роблять навчальний процес цікавий, а їх проведення є необхідним для цілісного сприйняття світу та осмислення явищ навколишньої дійсності учнями. Звичайно, таких уроків проводиться небагато, так як складно скоординувати діяльність педагогів, які викладають різні предмети.

Вивчаючи можливості інтегрованого навчання, можна зробити висновок, що за цією методикою – майбутнє. Змістовні та цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичайну структуру шкільної освіти новизну, оригінальність, сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмета з кількох сторін, дозволяють систематизувати знання, створюють сприятливі умови для реалізації особисто орієнтованого, розвивального навчання молодших школярів. Методично правильна побудова і проведення інтегрованих уроків сприяють підвищенню зростання професійної майстерності вчителя, тому що вимагають від нього володіння методикою сучасних технологій навчально-виховного процесу. Інтеграційні процеси в освіті тривають, і вони різноманітні, але мета їх одна - розвинена, креативна особистість, здібна до творчого пошуку.

#### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання: за і проти. *Освіта*. 1994. С. 3-4.
2. Іванчук М.Г. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 10-13.
3. Біляєв О. Інтегровані уроки рідної мови. *Диво слово*. 2003. №5. С. 5-8.
4. Матоніна Р.Д. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. Харків. Видавнича група «Основа». 2018. 124 с.
5. Іванчук М.Г. Ефективність і роль взаємозв'язку різноманітних видів діяльності в навчальному процесі у вихованні особистості школяра. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць. 2004. Вип. 6. Т. 6. С.105-113.

#### **Н. РОМАНИШИН**

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного університету  
імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

### **ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Успішна соціалізація дошкільника передбачає міжособистісну взаємодію на основі спілкування. Саме тому сучасна система освіти спрямована на розв'язання важливого завдання – формування комунікативної компетентності дитини.

Комунікативна компетентність у сучасному світі є однією з ключових компетентностей особистості; це “здатність дитини до спілкування з однолітками та дорослими у різних формах конструктивної взаємодії, здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти свої наміри і бажання, домовлятися

з іншими чи аргументовано відстоювати свою позицію” [1, с.19]. Комунікативна компетентність реалізується на рівнях мікро- і макросоціуму.

Відомо, що молодший дошкільний вік є рушійним етапом соціального становлення дитини та усвідомлення нею власної ролі в цьому процесі. Саме у трирічному віці, в період, коли дитина починає відвідувати дошкільний навчальний заклад, розширюється соціальний досвід, відбувається перехід від родинного соціуму до спілкування з однолітками дорослими, окрім батьків. Важливим надбанням цього періоду є активне опанування мовленнєвих умінь та навичок. За умов типового розвитку мовлення, спостерігається стрімка динаміка цього процесу, що відображається на розвитку комунікативних можливостей малюків.

Разом з цим, у працях І. Баранець, А. Богущ, Н. Базими, І. Брушневська, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Л. Трофименко та ін. зазначено, що значна кількість дітей дошкільного віку мають порушення мовлення, які проявляються в суттєвому обмеженні мовно-мовленнєвих засобів, аж до відсутності мовлення загалом. Такий стан позначається як загальний недорозвиток мовлення (далі ЗНМ). За спостереженнями науковців (І. Брушневська, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та ін.) ці діти активно використовують в процесі спілкування невербальні засоби, які виражаються у формах міміки, жестів, пози тіла, інтонації. В цілому, невербальні засоби слугують основою комунікації дітей із ЗНМ.

На думку І. Мартиненко між вербальними та невербальними засобами спілкування існує тісний зв'язок [4, с. 47]. У переважній більшості випадків, вербальні та невербальні засоби взаємодоповнюють один одного, створюючи більше можливостей для ефективного спілкування та взаєморозуміння. В зарубіжній літературі згадується про те, що в процесі передачі інформації вербальні і невербальні засоби є нероздільними, а відокремлення вербальної поведінки від невербальної вважається практично неможливим [7, с.15].

В. Sufa наголошує, що дослідження вербальної та невербальної комунікації як ізольованих структур неможливе, оскільки дані системи повинні розглядатися як цілісна комунікаційна конструкція [8, с. 95]. В той же час, І. Мартиненко зазначає, що невербальні засоби спілкування можуть використовуватися самостійно, замінюючи вербальні, вони є “відносно незалежною знаковою системою” [4, с. 50]. Значення невербальних засобів для процесу формування мовлення буває різний. За І. Мартиненко, особливе значення невербальних засобів полягає у вираженні емоційного стану, що надалі є важливим для встановлення міжособистісних стосунків [4, с. 48]. Так, міміка та емоційні жести підсилюють, інтерпретують та пояснюють недостатньо сформоване вербальне мовлення.

За даними М. Суwіńska, виділяють такі складові невербальних засобів спілкування: міміка, пози тіла (жести, рухи), проксемика; парамова: паралінгвістика (особливості голосу: інтонація, гучність, тембр, висота, темп мови) і екстралінгвістика (паузи, зітхання, кашель, сміх, дикція). Вербальні

засоби поділяють на безпосередні (мовлення) і опосередковані (письмо) [8, с. 96].

Дослідження співвідношення вербальних і невербальних засобів комунікації у дітей з ЗНМ частково відображені у науковій літературі (праці І. Брушневська, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та ін.). Так, науковцями було визначено, чим нижчий рівень розвитку мовлення при його загальному недорозвитку (I рівень ЗНМ), тим більшу частку засобів спілкування становлять невербальні. Зокрема, І. Брушневська, Ю. Рібцун, досліджуючи комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями мовлення зазначають, що у дітей з I рівнем ЗНМ вербальне мовлення характеризується “повною відсутністю мовлення чи наявністю у словнику невеликої кількості звуконаслідувань та звукокомплексів, причому діти використовують одні і ті ж комплекси для позначення різних предметів, дій, ознак...” [3, с. 6]. Важливо також зауважити на використанні невербального мовлення на цьому рівні розвитку, яке за словами дослідників активно використовується у формі міміки та жестів.

У дітей з II рівнем ЗНМ, хоча “мовленнєва діяльність характеризується недосконалістю”, та відбувається “перехід до активної мовленнєвої діяльності дитини”. [3, с. 16]. У вербальному мовленні “обмежений словниковий запас”, “грубі порушення граматичних конструкцій”, “недосконалість фонетичної складової”. Та вже на цьому рівні, дитина може розповісти “про себе, свою сім’ю, знайомі події з життя, використовуючи прості речення” [3, с. 16].

Вербальне мовлення у дітей з III рівнем ЗНМ характеризується “наявністю розгорнутого фразового мовлення”, в якому все ще спостерігається недорозвиток лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвитку” [3, с. 17], та попри “недосконалість у всіх його проявах”, “словниковий запас наближується до рівня типового розвитку” [3, с. 18].

За наявності IV рівня ЗНМ вербальне мовлення “практично наближається до типового розвитку”, де все ще присутня “недостатня диференціація звуків”, та “змазане, мляве” фонаційне оформлення, “незначні епізодичні помилки” при використанні граматичних категорій [3, с. 17].

Тобто, можна простежити динаміку використання засобів в комунікації дітьми із ЗНМ, відповідно до рівня їх мовленнєвого розвитку: на першому рівні ЗНМ активно використовуються невербальні засоби, а з кожним наступним рівнем ЗНМ їх частка зменшується, поступаючи вербальним. Л. Трофименко зазначає, що з переходом дитини з нижчим рівнем ЗНМ на наступний етап мовленнєвого розвитку з’являються більш якісні вербальні засоби.

Проте, дослідники висловлюють думку, що засобам вербального спілкування дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення “притаманне різке обмеження”, частіше у цьому віці вони залишаються на недостатньому рівні для розуміння зверненого мовлення та самостійного

вербального спілкування [6, с. 21]. Відповідно, зберігається значимість використання невербальних засобів цими дітьми. І, хоча, автори вказують на відсутність стійкого зв'язку між віковим періодом та рівнем мовленнєвого розвитку при ЗНМ [3, с.15], з позицій онтогенезу мовленнєвих процесів і часу діагностування цього мовленнєвого порушення (від трирічного віку), є очевидним, що у більшості дітей молодшого дошкільного віку буде саме І рівень ЗНМ. Як зазначалося, провідними на цьому рівні є невербальні засоби спілкування, тому, на нашу думку, вони повинні бути детальніше розглянуті саме з позиції первинного комунікатора, в якому вже присутній мотиваційний компонент, тобто сформована “комунікативна потреба” [4, с. 50]. Невербальні засоби спілкування у дітей з загальним недорозвитком мовлення недостатньо досліджені, хоча саме вони є „базисом для розвитку мовленнєвого спілкування”, як зазначає І. Мартиненко [4, с. 51]. Тому, якщо акцентувати увагу на “не на рівні недорозвитку мовлення, а навпаки, на рівні мовленнєвого розвитку” дитини [2, с. 327], важливо розширити дослідження невербальних засобів як базових для становлення комунікативних умінь дошкільників з загальним недорозвитком мовлення.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. 38 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini/19.10.2023>
2. Брушневська І.М., Сидорук І.І. Формування мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-234-0-11>
3. Брушневська І.М. Рібцун Ю.В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей : діагностичний компонент. Навч-метод. посіб. для роботи з дітьми з порушенням мовлення. Запоріжжя : ЛПКС, 2020. 142 с.
4. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.
5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Соботович. Київ : „Актуальна освіта”, 2007. 120 с.
6. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 144 с.
7. Sufa B. Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2008. 156 s.
8. Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty. / Redakcja naukowa M. Cywińska. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017. 392 s.

**Н. САВИЦЬКА**

асистент кафедри логопедії та спеціальних методик  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **АНАЛІЗ ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ В РОБОТІ З ПАЦІЄНТАМИ З ПОСТІНСУЛЬТНОЮ ГЛОБАЛЬНОЮ АФАЗІЄЮ**

Внаслідок інсульту можуть виникнути порушення вербальної та невербальної комунікації, зокрема афазія. Найбільш важкою формою афазії є глобальна афазія. Пацієнти з глобальною афазією мають складні порушення імпресивного та експресивного мовлення. Часто глобальна афазія після інсульту супроводжується парезом або паралічем однієї половини тіла. Також у таких пацієнтів може спостерігатися емоційна лабільність та депресія. Все це, значною мірою, погіршує якість життя пацієнта. Враховуючи велику поширеність глобальної афазії, ступінь пошкодження мовних модальностей та потреби пацієнта у спілкуванні, ефективно логопедичне втручання є дуже важливим [4]. Першочерговим завданням логопеда (терапевта мови та мовлення) є вибір доцільних та ефективних методів, які сприятимуть відновленню комунікативної функції.

Питанням розробки та вивчення терапевтичних методів в логопедичній реабілітації пацієнтів з глобальною афазією переважно займалися закордонні вчені: R. Peach, A. Piccolo, F. Corallo, D. Cardile, M. Torrissi, C. Smorto, A. Mehri, N. Helm-Estabrooks, M. Collins, R. Chapey, M. Taylor, E. Levita та багато інших.

Глобальна афазія виникає внаслідок ураження декількох мовних центрів головного мозку, включаючи зону Брока, зону Верніке, а також, як правило, білу речовину. Типовим прикладом такого ураження є оклюзія в проксимальному відділі середньої мозкової артерії.

Пацієнти з глобальною афазією мають складні мовленнєві труднощі з порушенням, як рецептивних, так і експресивних комунікативних навичок. Ці труднощі охоплюють всі аспекти мовлення, зокрема: читання, письмо, імпресивне та експресивне мовлення [1].

Залежно від ступеня ураження мовних ділянок мозку глобальна афазія може швидко зменшитися в перші кілька тижнів або місяців після інсульту. Початковий діагноз глобальної афазії може з часом змінитися на іншу форму афазії. Розуміння часто покращується найбільше, іноді настільки, що глобальна афазія перетворюється на важку форму моторної афазії. Однак, в інших випадках глобальна афазія може зберігатися [5].

M. Collins, R. Peach та багато інших зазначали, що хоча глобальна афазія є важким порушенням мовлення, ступінь тяжкості може відрізнятися у різних пацієнтів по-різному. Так, деякі люди з глобальною афазією можуть вимовляти деякі звуки або слова, відповідати на запитання «так», «ні» (проте, ці відповіді можуть бути не точними), або у них може бути збережене автоматизоване мовлення (наприклад, спів пісень, називання днів тижня, рахунок). З іншого боку, пацієнти з глобальною афазією взагалі не можуть вимовити будь-які звуки чи слова [4].



Також, М. Collins, R. Peach, R. Chapey у своїх дослідженнях писали, що у пацієнтів з глобальною афазією може спостерігатися вербальна стереотипія (повторення комбінації звуків, слів чи фраз), яка використовується ними як спосіб спілкування. При цьому пацієнт може змінювати інтонацію та просодію стереотипій і так передавати власні емоції та наміри вербалізації [4].

Таким чином, при виборі методів логопедичної реабілітації необхідно враховувати вищеописані клінічні прояви та ступінь важкості глобальної афазії.

На даний момент розроблено ряд терапевтичних методів в логопедичній роботі з пацієнтами з глобальною афазією, зокрема: терапія візуальними діями (VAT); мелодико-інтонаційна терапія (MIT); жестова стимуляція; система невербальної комунікації: Бліс символи (NVC); музикотерапія; комп'ютеризована система мовного втручання; метод залишків і піктографічних книг та інші. Більшість методів відновлення мовлення у пацієнтів з глобальною афазією включають вербальну терапію або додаткові альтернативні методи комунікації [1].

Розглянемо детальніше декілька найпоширеніших вербальних та невербальних терапевтичних методів в роботі з пацієнтами з постінсультною глобальною афазією.

Терапія візуальними діями (VAT). Цей невербальний метод терапії був розроблений N. Helm-Estabrooks для пацієнтів з глобальною афазією. У цьому методі не використовуються словесні інструкції, а тільки візуальна демонстрація. Мета терапії візуальними діями (VAT) – навчити використовувати жести для позначення предметів, яких немає в полі зору пацієнта. В навчанні використовується 12 різних рівнів складності. Програма починається з самого базового рівня – обведення малюнка пальцем. Потім пацієнт виконує такі кроки, як зіставлення зображення і розуміння жесту для наявного предмета. Останнім кроком є створення жесту для предмета, якого пацієнт не бачить. Терапія візуальними діями (VAT) може покращити здатність людини жестикулювати, щоб мати змогу підтримувати, таким чином, контакт з оточуючими, а також покращити розуміння мовлення [2].

Мелодико-інтонаційна терапія (MIT). Цей метод був розроблений R. Sparks та A. Holland (1976) для відновлення вербальної комунікації. У дослідженні J. Kurland, E. Stanek, P. Stokes фізіологічна модель для обґрунтування цього методу та його успіх пояснювалася перевагою правої півкулі для обробки мелодії. Вважається, що мелодійна та ритмічна просодія, повільна артикуляція, які є результатом MIT, можуть зменшити залежність від лівої півкулі. Застосовуючи в терапії мелодико-інтонаційний метод, логопед (терапевт мови та мовлення) використовує попередньо визначений список близьких пацієнту слів, фраз та речень, які потрібно проспівати. На перших етапах логопед (терапевт мови та мовлення) демонструє, як можна «проспівати» просте слово чи фразу надавши їй мелодію. Потім пацієнт з афазією буде практикувати проспівування більших фраз відображено та сумісно з логопедом (терапевтом мови та мовлення). Для проспівування пропонується використовувати два тони. Також, можна включати інші елементи музики, такі як використання музичних інструментів або знайомих пісень [3].

Система невербальної комунікації: Бліс символи (NVC). Навчання з використанням цього методу полягає в асоціюванні символів і зображень для іменників, дієслів і службових слів і, згодом, включення їх у речення. Символи вводяться одночасно з представленням картинок, предметів або пантоміми логопеда

(терапевта мови та мовлення). Цей метод був розроблений, щоб надати базовий лексикон іменників, дієслів, прислівників і службових слів; навчати продукуванню та розумінню простих речень мовою символів; ознайомити родичів із системою символів для спілкування з пацієнтом [4].

Таким чином, проаналізувавши наукові праці присвячені дослідженню різних терапевтичних методів, які застосовують у логопедичній роботі з пацієнтами з постінсультною глобальною афазією ми побачили, що більшість методів включають вербальну терапію або додаткові альтернативні методи комунікації. А також, що при виборі методів логопедичної реабілітації важливо враховувати ступінь важкості глобальної афазії та потреби самого пацієнта.

#### **Список використаних джерел**

1. Gharamaleki F., Mehri A. The Speech Therapy Methods for Global Aphasia: A Narrative Review. *Journal of Rehabilitation Sciences*. V.16, 2020. P. 170-177.
2. Helm-Estabrooks N., Fitzpatrick P., Barresi B. Visual Action Therapy for Global Aphasia. URL: <https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/jshd.4704.385> .
3. Norton A., Zipse L., Marchina S., Schlaug G. Melodic Intonation Therapy: Shared Insights on How It's Done and Why It Might Help. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2780359/> .
4. Peach R., Chapey R. Global Aphasia: Identification and Management. *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders*. V. 5, 2008. P. 583-588.
5. Taylor M., Levita E. Some observations on the nature of recovery in global aphasia after stroke. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7237109/> .

**Н. САВІНОВА**

доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, Харківська гуманітарно-педагогічна академія (м. Харків, Україна)

**К. КАРПЕНКО**

викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Харківська гуманітарно-педагогічна академія (м. Харків, Україна)

## **ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Динамічний розвиток сучасного суспільства зумовлює потребу у реформуванні різних галузей та сфер діяльності людини. Основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України є освіта [3]. У фокусі пріоритетних напрямків модернізації освіти – підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, готових до генерування та освоєння нових підходів, технологій, інновацій, здатних проявляти гнучкість та

мобільність, швидко адаптуватись до нових змін, постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості.

Становлення особистості вчителя-логопеда є багатограним, складним і суперечливим процесом, що привертає науково-дослідницьку увагу багатьох учених. У словникових джерелах «становлення» трактується як «процес виникнення, утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм» [6]. В аспекті започаткованого дослідження «становлення» розглядається як динамічний процес формування та розвитку характеристик особистості під впливом соціальних, професійних та особистісних чинників, зумовлений потребами у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації тощо. В ньому можна виділити два взаємопов'язаних аспекти – особистісне та професійне становлення.

Особистісне становлення розглядається як неперервний та спрямований процес прогресивних змін особистості, що включає в себе формування внутрішніх якостей та цінностей. Особистість віддзеркалює власний внутрішній світ, який визначає її спосіб сприйняття світу, думки, почуття, реакції на події, поведінку тощо. Ці аспекти особистості не можна відокремити від її професійного розвитку, оскільки вони взаємопов'язані та впливають один на одного. Розвиток особистості стимулює вдосконалення професійної діяльності. Вчені Н. Савінова, М. Берегова визначають 4 групи необхідних для вчителя-логопеда якостей: мотиваційні (стійкий інтерес, зацікавленість у створенні сприятливих умов для розвитку дітей), емоційні (стабільний позитивний емоційний стан, встановлення контакту з дитиною), гностичні (оволодіння необхідною системою знань, свідоме використання), деонтологічні (моральність, етика педагога) [4, с.343].

Професійне становлення розглядається як продуктивний процес розвитку особистості крізь призму її професійної діяльності. Воно розпочинається з моменту формування професійних намірів і закінчується після припинення активної професійної діяльності. Виділяють формальні та неформальні показники професійного становлення. До перших відносяться об'єктивні показники, які підтверджують кваліфікацію і відповідність освіти фахівця – це документи про освіту, дипломи, сертифікати підвищення кваліфікації тощо. До неформальних показників відносяться аспекти, які виявляються через спостереження за поведінкою та виконанням завдань фахівця у реальних або штучно створених професійних ситуаціях – це професійне мислення, творчість, уміння застосовувати нестандартні засоби для вирішення педагогічних завдань.

Л. Федорович зазначає, що професійне становлення і розвиток представляють собою процес, який вибудовується протягом всього життя та включає в себе «професійну орієнтацію, професійний вибір, освоєння професії, побудову кар'єрних планів, реальність професійних досягнень та ін.» [7, с.256].

Отже, особистісно-професійне становлення є складним та динамічним процесом розвитку особистості. На думку О. Никитенко, воно виступає «основою самоствердження людини в суспільстві», автор підкреслює, що даний

процес «включає розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого професійного майбутнього» [2, с.34].

В основі професійного становлення особистості лежать процеси ідентифікації. Дослідження сутності поняття «ідентифікація» в словникових джерелах дозволило представити його узагальнене значення – це процес ототожнення суб'єкта з певною групою, спільнотою, людиною, зразком тощо. Результатом цього процесу уподібнення є «ідентичність».

«Ідентичність» визначається нами як «складна та унікальна сукупність особистісних характеристик, цінностей та переконань, які визначають самосприйняття індивіда та його самовизначеність у взаємодії з оточуючими» [5, с.132].

Професійна ідентичність виступає продуктом довготривалого професійного й особистісного розвитку, коли фахівець набуває фахового досвіду, стає експертом у певній професійній галузі, володіє галузевими надбаннями, досягненнями, інноваціями, визначає перспективу власного професійного розвитку в майбутньому.

Структура професійної ідентичності педагога є складним феноменом, який постійно піддається динамічним змінам та залежить від особистісних факторів (мотиви, цінності, переконання), міжособистісних відносин у професійних спільнотах, соціального визнання, культурного контексту тощо.

І. Мельник, в ході аналізу підходів до розуміння структурних компонентів професійної ідентичності вчителя, зазначає, що «більшість дослідників дотримуються класичної трьохкомпонентної схеми, виокремлюючи такі взаємопов'язані підструктури, як когнітивна, афективна і поведінкова» [1, с.161].

Варто зазначити, що когнітивна складова включає знання, уявлення та переконання про власні професійні вміння, навички, можливості; афективна складова розкриває емоційні зв'язки у професійному колі, відчуття приналежності, задоволення від фахової діяльності, взаємодії з іншими учасниками, самооцінку; поведінкова складова проявляється взаємодії з учнями, колегами та батьками відповідно до професійних стандартів та морально-етичних цінностей. Окремо розглядаємо соціальну складову професійної ідентичності, що здійснює вплив на формування професійних установок та орієнтацій педагога, формує усвідомлення педагогом свого статусу та ролі у професійній спільноті, відображає характер його відносин з іншими учасниками освітнього процесу.

Отже, професійна ідентичність представляється критерієм при визначенні рівнів професійного становлення особистості. Професійна ідентичність учителя-логопеда розкриває рівні сформованості самосвідомості, соціальної та професійної приналежності, особистісно-професійних орієнтирів, що узагальнюють і відтворюють педагогічний професійний образ учителя-логопеда, відображають динамічний характер його фахового зростання.

#### **Список використаних джерел**

1. Мельник І. М. Структура та особливості професійної ідентичності майбутнього учителя початкової школи. *Науковий вісник Херсонського*

державного університету. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць. 2019. № 1. С. 159-164.

2. Никитенко О. Професійно-особистісні якості як основа виховання майбутніх учителів. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 2013. Вип. 27. С. 33-45. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud\\_2013\\_27\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2013_27_5)

3. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 11.03.2024).

4. Савінова Н.В., Берегова М.І. Дослідження ефективності підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. 2020. Вип. 2. С. 339-349. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu\\_2020\\_2\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2020_2_36)

5. Савінова Н.В., Карпенко К.М. Роль деонтологічної ідентичності в структурі професійної компетентності вчителя-логопеда. *Формування професійної компетентності сучасного педагога засобами освіти: історико-методичний аспект*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ХГПА, 2023. С. 131-134

6. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ. Наукова думка, 1970-1980. Т. 9. С. 649.

7. Федорович Л.О. Аналіз теорії і практики підготовки вчителя-логопеда до професійної діяльності в умовах розбудови національної свідомості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. зб. наук праць. Вип. III. 2012. С. 254-263.

**Н. САВЧУК**

вихователь Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСВІТНИМИ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Пріоритетним напрямком реформування освіти є забезпечення в кожному навчально-виховному спеціальному закладі гуманістичного підходу до дитини. Організація навчально-виховного процесу у спеціальній школі в якій навчаються діти з особливими освітніми потребами має бути спрямована на створення відповідного життєвого простору, який допоможе кожній дитині знайти своє місце в житті, бути самостійною особистістю, здатною ціннісно ставитися не лише до самої себе, а й оточення, приймати свідомі рішення та відповідати за їх виконання.

Проблема виховання молодого покоління — одна із найбільш актуальних у сучасній педагогічній науці.

Соціально-економічні, суспільно-політичні та культурні процеси, що відбуваються в нашій державі, сучасні світові тенденції гуманізації, інтеграції суспільства призвели до суттєвих змін в галузі освіти: ставляться нові стратегічні завдання і цілі, застосовуються інноваційні освітні й виховні технології, оновлюються зміст та форми організації освітнього процесу, запроваджуються технології навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах.

Освіта в Україні в умовах оновлення набуває особливого значення, проблема створення сприятливих умов для розвитку, виховання і навчання осіб з особливими освітніми потребами, які б відповідали завданням реформування освіти на шляху до її відкритості, демократичності та доступності, реалізації основних завдань Нової української школи.

Вихованці з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних закладах відрізняються від здорових дітей своїм підходом до навчання, яке визначається фактором їхнього розвитку. Розумне, цілеспрямоване виховання допоможе компенсувати певний їх дефект, а завдяки компенсаторним можливостям та гнучкості їх нервової системи у процесі виховання відбудеться розвиток особистісних якостей.

Вимогою до сучасного виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення процесу самореалізації та формування соціальних компетенцій кожного вихованця. Перед педагогами сьогодні постало завдання: створити відповідні умови, що допоможуть кожній дитині самовиразитися (активність до самореалізації), самоствердитися (активність, спрямована на самореалізацію), самоактуалізуватися (активність на збагачення своїх власних сил).

У спеціальній школі навчально-пізнавальна діяльність дитини з особливими освітніми потребами не завжди ефективна при використанні традиційних засобів, тому необхідне застосування специфічних інноваційних засобів навчання і виховання. Використання інноваційних технологій спрямовано на розвиток вміння мотивувати дії, самостійне орієнтування в інформації, яку отримують, формування творчого, нешаблонного мислення, розвиток дітей за рахунок максимального розкриття їх природних здібностей.

Найбільш відповідають компетентнісному підходу до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами інтерактивні методи. Вони не змушують учнів виконувати ті чи інші вимоги, а дають простір для саморегуляції, створюють умови для того, щоб школяр сам прийшов до виконання поставлених завдань. Тому актуальними для навчання у спеціальній школі серед інтерактивних методів є імітаційні, а саме дидактичні ігри, робота в малих групах, технології "портфоліо", кейс методів.

Інновації в освітній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами – це використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою

затребуваністю. Вивчення інноваційного досвіду показує, що більшість нововведень присвячені розробці технологій.

Робота в малих групах – основа інтерактивного навчання. Найпростіша форма, що належить до інтерактивного навчання – це робота в парах, що дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати. Під час роботи в парах можна швидко виконувати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі дидактичні ігри:

- "Знайди пару" – учні до карток з друкованими буквами добирають відповідні рукописні літери. Називають букви, звуки, які вони позначають, складають з ними слова.

- "Незнайко" – один учень читає, а інший виправляє допущені помилки.

- "Вовк і заєць" – один учень починає читати текст, другий вступає після нього, як перший дійде до крапки, й намагається його догнати.

- Метод "Мікрофон" надає можливість кожному учневі щось сказати, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлювати свою думку. Правила проведення такі: говорити має тільки той, у кого "символічний" мікрофон (відповіді не коментуються і не оцінюються; коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити або викрикувати з місця).

Поширеними є ігри "Засели будиночок", "Розмова по телефону", розгадати кросворд чи скласти слово із запропонованих букв.

Усі вихованці різні, тож диференційоване викладання передбачає: виявити ці відмінності, створити відповідне освітнє середовище та організувати навчальний процес таким чином, аби забезпечити ефективний навчальний досвід для кожного з них. Диференційоване навчання має забезпечити доступність освітньої програми для учнів з особливими освітніми потребами, необхідну підтримку, успішне опанування змісту навчання і досягнення максимально можливих для кожного з них результатів.

Доцільним методом у виховному процесі є арт-терапія (реабілітація шляхом творчості). Це лікування за допомогою залучення дітей з особливими освітніми потребами до мистецтва.

Методи арт-терапії. Лікувальна педагогіка – це галузь соціальної педагогіки, яка межує із знаннями медицини, педагогіки і психології.

Поняття „лікування” з грецької означає терапія. Метою лікувальної педагогіки є виховання дітей з відхиленнями у здоров'ї, тобто їх оздоровлення інтелектуальної, духовної, душевної, фізичної та соціальної сфери, розвиток соціальних навичок, ціннісних орієнтацій, спрямування соціальних установок у конструктивному напрямі.

Завдання лікувальної педагогіки в діяльності вихователя спеціальної школи полягає у подоланні соціально-педагогічної дезадаптації дитини, оздоровлення міжособистісних стосунків, корекція поведінки, реабілітація здоров'я, здійснення домедичної допомоги у ставленні до себе, до інших і до реального життя.

Основним засобом у виховному процесі є ігрова терапія.

Ігрова терапія – процес спільного з дитиною переживання і осмислення будь-якої життєвої ситуації, що подана в ігровій формі. Головне значення гри полягає в тому, що завдяки особливим ігровим способам дитина моделює взаємодію з навколишнім світом та людські стосунки. Це надає опанованим раніше предметним діям певного сенсу. Отже, у ході гри дитина засвоює мотиви людської діяльності. На основі цього формується прагнення до суспільно-важливої діяльності, що стає основним моментом готовності до шкільного навчання та трудової діяльності.

Казкова імідж-терапія спрямована на миттєве перетворення, зміну поведінкових стеріотипів. Недостатньо здорова в психологічному і соматичному сенсі дитина часто звикає до однієї ролі – ролі хворого. І тільки реальна, а не уявна зміна способу поведінки, реальне переодягання здатне допомогти їй знайти альтернативні іпостасі самої себе. Змінюючи свій образ, дитина змінює характер, стиль поведінки і спілкування. Через казкове перетворення діти дуже добре починають контролювати свою поведінку. Взагалі, казкотерапія – це процес: пошуку сенсу, розшифровка знань про світ і систему взаємовідносин; утворення зв'язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті; перенесення казкового змісту в реальність; активізації ресурсів, потенціалу особистості.

Таким чином, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами — невід'ємна складова в загальному виховному просторі, що базується на основних вимогах сьогодення щодо виховання молодого покоління з метою забезпечення соціальної адаптації дітей та їх відповідної самореалізації. Сучасні інноваційні технології дозволяють кожній дитині залишатися самою собою, не відчувати незручності, образи від порівняння з іншими учасниками групи, класу та просуватися в розвитку відповідно до своїх природних можливостей.

Поєднання традиційних та інтерактивних засобів виховання у навчально-виховному процесі дає додаткову можливість вихователю підвищувати власну продуктивність праці, самостійну складову роботи учнів, стимулює процес мислення, роблячи при цьому навчання та виховання цікавим, насиченим, яскравим та різноманітним.

Отже, можна стверджувати, що використання інноваційних технологій у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами відрізняється ефективністю, що виявляється в швидкій інтеграції дитини в суспільство, розвитку її комунікативних навичок, освоєнні певного рівня освіти за рахунок варіативності використання досягнень науки і техніки в освітньому процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими потребами: сучасні підходи., КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського» 2016 р.
2. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб./ А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук., К. : Видавнича група » АТОПОЛ», 2011.



3. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів:/ А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. - Навчально-методичний посібник. - К.:»АТОПОЛ».-2010.

4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016.

5. Пометун О.І. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів. Методичний посібник для вчителів початкової школи/О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, О.А. Біда та ін.- Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011.

**Г. СЕМЕНЮК**

вчитель математики Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Математика відіграє важливу роль у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки правильному підходу до навчання математика може стати потужним інструментом для розвитку та успішної соціалізації дітей з ООП. Організуючи навчально-виховний процес для дітей з особливими освітніми потребами на уроках математики впроваджую інноваційні технології, які враховують індивідуальні особливості та забезпечують успішне засвоєння знань.

До інноваційних технологій належать:

1. Ігрові технології: Використання дидактичних ігор, математичних вікторин, ребусів, кросвордів, застосування онлайн-платформ з математичними іграми. Це ефективний метод навчання дітей з ООП на уроках математики. Ігри дозволяють зробити процес навчання цікавим, захоплюючим та доступним для дітей з різними особливостями. Наведу приклади ігрових завдань:

"Вгадай число" (загадує число, а діти по черзі ставлять питання, щоб його вгадати); "Математичний магазин" (діти "купують" і "продають" товари, використовуючи математичні знання); "Геометрична мозаїка" (викладають з геометричних фігур різні візерунки та картинки); "Логічні ланцюжки"(знаходять закономірність і продовжують ланцюжок); "Математичні вікторини"(відповідають на питання програмового матеріалу з математики)

2. Інформаційно-комунікаційні технології: Використання інтерактивних дощок, планшетів, ноутбуків для демонстрації навчального матеріалу, проведення інтерактивних вправ, застосування онлайн-ресурсів та освітніх платформ. ІКТ мають значний потенціал для покращення навчання дітей з

особливими освітніми потребами на уроках математики. Їх використання робить процес навчання допомагає адаптуватися до індивідуальних потреб кожної дитини, надає доступ до широкого спектру навчальних ресурсів.

Приклади використання ІКТ на уроках: інтерактивні дошки для демонстрації навчального матеріалу, проведення інтерактивних вправ та ігор. Планшети та ноутбуки для виконання завдань, перегляду навчальних відео, роботи з онлайн-ресурсами. Освітні платформи: Використання онлайн-платформ для засвоєння нових тем, тренування та самоперевірки. Спеціальні програмні засоби: для дітей з порушеннями слуху, мовлення (Адаптація «Лого», «Живий звук»)

3. Проектна технологія - це ефективний метод навчання, який дає можливість

підвищити мотивацію до навчання, розвинути самостійність та відповідальність, навчити працювати в команді, розвинути пізнавальні процеси, застосувати математичні знання на практиці. Також діти з ООП вчаться використовувати математичні знання для вирішення реальних проблем. Види проектів, які використовую на уроках математики: дослідницькі (досліджуємо певну тему, збираємо інформацію, проводимо досліди, аналізуємо результати та робимо висновки); творчі (створюємо математичні казки, вірші, пісні, малюнки, аплікації, комп'ютерні презентації); практичні (розробляємо та втілюємо в життя проекти, які мають практичне значення, наприклад, створення бюджету сім'ї, планування подорожі, виготовлення годівниці для птахів, бінарні уроки (математика - трудове навчання «Розрахунок матеріалів для виготовлення рамки», «Симетрія навколо нас» та інші)). Під час використання проектної технології підбираю теми проектів, які відповідають віку дітей, їхнім можливостям та інтересам, допомагаю у плануванні та виконанні проектів, надаю консультації. Оцінюючи результати проектів, звертаю увагу не лише на знання та вміння дітей, але й на їхню самостійність, креативність, командну роботу. Вважаю, що проектна технологія - це цінний інструмент, який може допомогти дітям з ООП успішно засвоювати математику. Її використання може зробити процес навчання більш цікавим, ефективним та практико-орієнтованим.

4. Технологія диференціації навчання - це метод, який передбачає врахування індивідуальних особливостей дітей з ООП під час організації навчального процесу на уроках математики. Він дає можливість забезпечити доступність навчання (пропоную завдання та вправи, які відповідають рівню знань, можливостям та темпу навчання учнів ); підвищити мотивацію до навчання (діти відчувають себе успішними, коли їм пропоную завдання, які вони можуть виконати); розвинути особистість (діти з ООП вчаться працювати в своєму темпі, досягати успіху, вірити в себе).

Виділяю такі види диференціації:

- за рівнем складності: пропоную завдання різного рівня складності: базового, поглибленого, творчого.
- за темпом навчання: даю дітям час на виконання завдань, який їм необхідний.

- за способом подачі інформації: пропоную інформацію в різних форматах: текстовому, візуальному, аудіальному.
- за видом діяльності: Діти виконують завдання індивідуально, в парі, або в групі.

Під час диференціації навчання важливо визначити особливості дітей з ООП, їх рівень знань, можливості, темп навчання, стиль навчання. Підбирати відповідні завдання, які повинні бути доступними, цікавими, мотивувати до навчання. Допомогати дітям з ООП у виконанні завдань, консультувати їх, давати поради.

5. Технологія проблемного навчання - це метод, який передбачає створення проблемних ситуацій на уроках математики, що стимулюють дітей з ООП до пошуку рішень, розвитку критичного мислення, творчості та самостійності.

Проблемні завдання можуть бути пізнавальні (засвоєння нових знань і умінь); практичні (застосування знань у практичній діяльності); творчі (розвиток творчого мислення). Застосовуючи технології проблемного навчання, підбираю такі завдання, які відповідають віку, можливостям та інтересам дітей з ООП, допомагаю їм у формулюванні проблеми, пошуку шляхів її вирішення, оцінці результатів, намагаюся створити атмосферу довіри та взаємопідтримки, де кожен може висловити свою думку.

Використання інноваційних технологій та організація ефективної навчально-виховної роботи на уроках математики дає можливість дітям з ООП успішно засвоювати знання. Вони є засобом підтримання інтересу учнів до вивчення предмету, усвідомлення можливості розвивати свої розумові здібності та навчатися із задоволенням, дають можливість вдосконалювати організацію уроку, активізують діяльність учнів з метою отримання міцних математичних знань для їх подальшого використання у практичній діяльності. Мені найбільше подобаються ті методи й форми, в яких учні не тільки отримують готові знання, а й самі стають активними учасниками процесу пізнання, самостійно, шляхом критичного мислення вирішують проблемні питання, розв'язують проблемні ситуації, знаходять істину, самовдосконалюються.

#### **Список використаних джерел**

1. Губа Л.А. Нетрадиційні уроки. Харків. Основа, 2005.
2. Овечкіна О.І. Прийом активізації пізнавальної діяльності Математика в школі. 1993. №5.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. 2004.
4. Карпінська І.Й. Нестандартні уроки з математики. 9-11 клас. Тернопіль: Підручники і посібники, 2000.
5. Маркова І.С. Дидактичні ігри на уроках математики. 5-6 класи. Харків: Вид. Група „Основа”, 2006.
6. Маркова І.С. Інтерактивні технології на уроках математики. Харків: Основа, 2009.

**Г. СЕРПУТЬКО**

асистент кафедри логопедії та логопсихології  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,  
(м. Київ, Україна)

## **ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ВИМОГ ДО ВИДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ І НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ, ЩО ДРУКУЮТЬСЯ РЕЛЬЄФНО- КРАПКОВИМ ШРИФТОМ БРАЙЛЯ**

Незважаючи на те, що у 2023 році освітня субвенція скоротилася у порівнянні з минулим роком на 7,7 млрд грн [2], 30 тисяч книжок шрифтом Брайля надрукували для здобувачів і здобувачок освіти з порушеннями зору у 2023 році. Цього року за кошти держбюджету змогли охопити 100% потребу у цих підручниках [1]. Проте, на сьогодні сфера підручникотворення для здобувачів освіти із порушеннями зору потребує унормування, стандартизації конкретних вимог щодо підготовки, адаптації та видання підручників для осіб із порушеннями зору [4, с. 28].

**Шрифт Брайля** – опуклий, рельєфно-крапковий шрифт для письма і читання незрячих людей, який сприймається на дотик. Рельєфно-крапковий шрифт заснований на системі символів, розроблених Луї Брайлем. В основі кожного символу – шестикрапка, крапки якої групуються у два вертикальні ряди (нумерація: 1, 2, 3 і 4, 5, 6 крапки) і три пари крапок по горизонталі (угорі 1, 4; посередині 2, 5 і внизу 3, 6 крапки). Загалом уся система символів побудована на групуванні комбінації крапок у шестикрапці [5, с. 94].

Підручники для незрячих школярів видаються на основі загальноосвітнього підручника для певного класу з відповідного навчального предмета і потребують ґрунтовної адаптації фахівцем-тифлопедагогом форми викладу основного матеріалу, вправ, завдань, зображень тощо, без зміни змістового наповнення підручника [3, с. 97].

Проте уніфікованих і стандартизованих вимог до друку таких видань в Україні досі не існує. А кожна країна має, переважно, власні стандарти та нормативні вимоги із друку у доступних форматах, що базуються на низці мовно-національних принципів і традицій.

Формування та унормування основних правил зі спеціального доступного друку та вимог до видання, зокрема підручників рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, є необхідністю, що має вагому освітню та просвітницьку доцільність.

Ключовими критеріями до формування та унормування згаданих вимог в Україні можуть бути:

- якість та безпечність видання для осіб із порушеннями зору;
- зручність дотикового сприймання тексту і рельєфної графіки, а також користування книгою (підручником) загалом;
- урахування особливостей контингенту читачів (рівня опанування ними шрифту Брайля, розвитку дотику та дрібної моторики рук тощо);

- урахування виду друкованого видання та його призначення (підручник, навчальний посібник для індивідуальної роботи, твори художньої літератури тощо);

- умови зберігання та подальшого використання книг тощо.

**Палітурки, опрацювання та оформлення обкладинки книг, надрукованих шрифтом Брайля.** Найкращим типом палітурки для таких видань є тверда оправа. З'єднання може бути як клейово-зшивне, так і біндерне на жорсткій, але безпечній пружині. Проте, якщо книга містить до 100-120 сторінок друкованого тексту, то може застосовуватися й м'яка оправа, типу ламінування, але із жорсткою та безпечною пружиною. Усі краї палітурки не мають бути гострими, травмонебезпечними, їх бажано надійно заклеювати чи заокруглювати. Найнадійнішими та найменш травматичними видаються закриті типи пружин. Проте відкриті типи пружинного скріплення також трапляються, особливо у м'яких типах оправи (навчальні посібники, роздаткові матеріали для індивідуальної роботи учнів). Найголовнішою вимогою для них є надійне, безпечне кріплення, щоб жодна частина пружини не була травматичною для читача (користувача) і убезпечувала книгу від розпадання.

Якою б не була палітурка книги для людей із порушеннями зору та тип її скріплення (прошивно-клейовий чи жорсткий біндерперепліт), обкладинка книги має бути кольоровою, візуально привабливою, охайною на дотик. Зображення і написи на обкладинці мають контрастувати. Зображення повинні бути позбавлені зайвих деталей і нечітких контурів. У підписах мають переважати шрифти із прямим накресленням ліній. Розміщення тактильного зображення на обкладинці книги не є обов'язковою вимогою. Якщо на обкладинці застосовуються написи шрифтом Брайля, то цей шрифт має обов'язково бути опуклим, рельєфним. У жодному разі не слід розміщувати на обкладинці написи імітованим, неопуклим (нерельєфним) шрифтом Брайля, адже для незрячої і слабозорої людини вони не несуть жодного інформаційного навантаження, а для навколишніх створюють хибні уявлення про шрифт Брайля та його роль.

Як уже зазначалося, плоскодруковані шрифти, що застосовуються на обкладинці, мають бути контрастними до фону. Мають переважати напівжирні шрифти прямого, чіткого накреслення. Не слід використовувати курсив чи ламані, прикрашені, важкочитабельні шрифти. Найбільш оптимальними розмірами шрифтів, які використовуються на обкладинці, можна вважати розміри шрифтів від 18-20 пт, де 18-20-м може зазначатися ім'я та прізвище автора, а від 24 пт. до 48 і більше – назва книги. Різновиди шрифтів, які вважаються найзручнішими для читання людей із порушеннями зору, за даними офтальмологів, є Arial та Verdena. Такі ж типи шрифтів характерні й для оформлення технічних сторінок. Слід пам'ятати, що збільшеним плоскодруком вважається розмір шрифту не менше 18 пт. Для візуального збільшення шрифту текстів плоскодруку для покращення читабельності можна застосовувати напівжирні варіанти вже зазначених різновидів шрифтів.

На передній технічній сторінці варто зробити хоча би короткий опис того, що зображено на обкладинці.

**Особливості оформлення тексту на сторінці підручника.** Сучасні видання шрифтом Брайля в Україні здійснюються, переважно, на спеціальних принтерах різних моделей. Оформлення та підготовка до друку забезпечується за допомогою використання спеціальних програм, найбільш популярною та адаптованою вважається програма Duxbury (DBT), на основі використання якої і продовжимо наші подальші узагальнення. Нумерація сторінок у видавничій традиції шрифтом Брайля завжди розміщується угорі із зовнішнього боку сторінки. Важливо слідкувати, щоб брайлівський текст верхнього рядка не виходив за колонтитули і не зливався з номером сторінки, бо таке злиття унеможливилюватиме диференціювання як тексту, так і нумерації сторінок. Ці параметри легко відлагоджуються у меню програми Duxbury (DBT) (вкладка "документ").

Назва розділу, параграфа, заголовок до тексту, як правило, відцентровуються і пишуться з великої літери, тобто попереду ставиться знак великої букви (4, 5 крапки). У підручниках зазначається знак параграфа (3, 4, 6 крапки) і одразу після нього без пропуску інтервалу записується цифра (цифровий знак і цифра). Після заголовку слід пропустити рядок для покращення диференціювання тексту. Кожен новий розділ, параграф, твір рекомендуємо розміщувати з нової сторінки, щоб полегшити орієнтування у книзі, підручнику.

Переважно, у книгодрукуванні шрифтом Брайля забезпечується двосторонній друк, тобто аркуш заповнений текстом з обох боків. Можливість одностороннього друку зберігається у виданні підручників для 1-х класів, адже діти лише починають вивчення системи Брайля, навчаються розрізняти символи тощо, і двосторонній друк може ускладнювати їх сприймання [5, с. 101]. Також для полегшення диференціювання тексту на дотик у підручниках і навчальних посібниках для початкового навчання (1-й клас), а також у художніх виданнях для початківців, які опановують шрифт Брайля, доцільним видається збільшення міжрядкових інтервалів за рахунок друку через рядок.

Якщо у сучасному виданні наявний графічний QR-код, він може виноситися на берег аркуша, і для тощо, щоб ним могла самостійно скористатися незряча людина, він потребує додаткового рельєфного виділення, тобто оконтурюється рамкою.

**Оформлення змісту.** Як правило, зміст, що друкується шрифтом Брайля, розміщується на окремій сторінці наприкінці книги. Якщо до складу підручника входить декілька книг, надрукованих шрифтом Брайля, може виникати необхідність дублювати зміст усього видання, яке складається з кількох книг. У такому разі зміст як шрифтом Брайля, так і плоскодруком (для педагогів, батьків тощо) варто розміщувати на передніх технічних сторінках, підтитулах книги. Таке дублювання змістів усіх книг видання може полегшити орієнтування як у виданні загалом, так і в кожній окремій книзі зокрема.

Наведемо основні принципи оформлення змісту та вихідні вимоги до нього. Зміст шрифтом Брайля створюється, переважно вручну, хоча у програмі Duxbury (DBT) передбачена можливість автоматичного формування змісту, проте перевага надається оформленню вручну. Наприкінці книги, після завершення текстової частини, на окремій сторінці угорі відцентровується слово "Зміст", написане з першої заглавної літери, тобто, перед словом ставиться знак великої букви (4, 5 крапки у кириличних текстах). Після слова "Зміст", яке розміщується по центру, пропускається рядок і текст змісту не відцентровується, а набирається з абзацу (два абзацних інтервали). Кожна нова назва в змісті записується з абзацного відступу (2 інтервали) з великої літери. Проте, якщо текст переходить на наступний рядок, необхідно слідкувати, щоб він розміщувався без абзацного відступу. Від закінчення назви в змісті до сторінкового діапазону також вручну друкується лінія, утворена натисканням третьої крапки без будь-яких інтервалів. Цифровий діапазон змісту вирівнюється по вертикалі за цифровим знаком, за яким розміщуються одно-, двох- та трьохсимвольні числа.

Під час оформлення змісту підручника потрібно дотримуватися наскрізної нумерації сторінок і не подавати інформацію окремими блоками. Наприклад: якщо розділ "Розвиток мовлення" у підручнику подається не окремим блоком, а розміщується серед інших розділів і параграфів, то і в змісті його не варто відділяти окремо, а подавати з наскрізною нумерацією [5, с. 110].

### **Список використаних джерел**

1. Забезпечуємо заклади освіти підручниками шрифтом Брайля. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/zabezpechuyemo-zakladi-osviti-pidruchnikami-shriftom-brajlya>

2. Пуцова А. Воєнний освітній бюджет-2023. Буде нелегко, але ми впораємось. URL : <https://decentralization.gov.ua/news/15858>

3. Серпутько Г.П., Федоренко С.В., Федоренко М.І. Понятійно-термінологічний базис спеціального підручникотворення, зокрема для школярів із порушеннями зору. Formation of psychological readiness of teachers to implement educational innovations: The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern socjety, july 30-31, 2022. Riga, Latvia. С. 95-98.

4. Серпутько Г.П., Федоренко С.В., Федоренко М.І. Проблеми підручникотворення для здобувачів освіти з порушеннями зору в Україні: International scientific conference "Innovatieve Project and programs on psychology pedagogy and education", December 10-11 2021. Riga, Latvia. С27-30.

5. Серпутько Г.П. Формування основоположних вимог до друку літератури, що видається в Україні шрифтом Брайля та в універсальному дизайні. Збірник наукових праць "Особлива дитина: навчання і виховання". Т. 111, № 3 (2023). С. 89-110.

**В. СИЛЬЧЕНКО**

доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет,  
(м. Слов'янськ, Україна)

## **ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ ЯК ОСНОВИ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ**

Аналіз праць науковців педагогічної, логопедичної, психологічної направленості щодо формування фонематичного слуху в дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення дозволяють зробити наступні висновки:

1. Фонематичний слух є частиною фізіологічного слуху, спрямований на співвіднесення і зіставлення звуків, які дитина чує, з їх еталонами, що зберігаються в пам'яті людини впорядковано. Він створює основу для повноцінного фонематичного сприймання – специфічної мовленнєвої дії, що спрямована на переробку сприйнятої мовленнєвої інформації в систему мовних знаків і смислів.

2. Розвиток і становлення фонетичної і фонематичної сторін мовлення відбувається поступово, за певними періодами та закономірностями. Формування звуковимови у дітей відбувається в певній послідовності

За рівнями фонематичний слух формується наступним чином:

I рівень - впізнавання немовленнєвих звуків;

II рівень – розрізнення звуків мовлення за тембром, силою і висотою;

III рівень - розрізнення слів, схожих за звучанням (за звуковим складом);

IV рівень - розрізнення складів;

V рівень - розрізнення фонем рідної мови (починаємо з голосних);

VI рівень - засвоєння навичок аналізу і синтезу.

3. Фонетико-фонематичні недорозвинення мовлення – порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем.

До категорії дітей з ФФНМ належать діти з нормальним фізичним слухом та інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і особливо - фонематичний слух. Це діти з ринолалією, дизартрією, дислалією акустико-фонематичної і артикуляторно-фонематичної форми.

4. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення має кілька ступенів вираження:

а) легкий, при якому спостерігається недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, які порушені у вимові;

б) середній, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові;



в) тяжкий, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношення між звуковими елементами.

5. Порушення фонематичного слуху виявляється в тому, що дитина при читанні плутає назви букв, пропускає букви в словах і не помічає цього. А на письмі робить заміну букв дзвінких на глухі - оглушення і навпаки озвончення, заміну твердих на м'які і навпаки.

6. Дослідниками виділено 4 групи дітей з порушенням фонематичного слуху:

Перша група - з відсутнім слуховим контролем і порушеними фонематичними уявленнями;

Друга група - з наявним слуховим контролем, але порушеною фонематичною увагою (гарний прогноз щодо формування фонематичних уявлень);

Третя група - з наявним слуховим контролем та порушеними фонематичними уявленнями;

Четверта група - зі сформованими фонематичними уявленнями, але з наявними змішуваннями звуків у мовленні (порушена артикуляційна ланка).

7. Діти із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення різних назологій мають певні особливості розвитку фонематичного слуху.

8. Недостатність слухової уваги та слухового контролю за власним мовленням дітей з ФФНМ впливає на стан сформованості фонематичних уявлень. Це призводить до того, що у дітей самостійно не формується готовність до звукового аналізу та синтезу слів, що згодом не дозволяє їм успішно оволодіти грамотою в школі.

9. Розвиток фонематичного слуху - важливий етап в оволодінні навичками грамоти (читанням і письмом). Вирішальним фактором у розвитку мовлення дитини є спілкування з однолітками та дорослими людьми.

Недостатній розвиток фонематичного слуху та сприймання призводить до того, що у дітей самостійно не формується готовність до звукового аналізу та синтезу слів, що згодом не дозволяє їм успішно оволодіти грамотою.

В ході експеримента дошкільникам були запропоновані завдання, що дозволяли визначення стан сформованості слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю, уміння розрізнити подібні фонemi на слух та у вимові, готовність дитини до звукового аналізу. Дослідження проводилось в ігровій формі.

Подібна форма діагностування сприяла більш глибокому і детальному вивченню фонематичного розвитку кожної дитини і допомагла визначити найбільш ефективні шляхи корекційної логопедичної роботи.

Отримані результати свідчать про недостатність сформованості фонематичних уявлень, нестійкості та виснажливості фонематичної уваги, фонематичної пам'яті, фонематичного контролю, недостатньої сформованості фонематичного сприймання. Це стало причиною несформованості готовності дітей до оволодіння звуковим аналізом.

Після якісного аналізу було визначено наступні помилки:

- діти не могли виділити перший звук у слові, бо не розуміли процесу поєднання звуків у слові;
- замість окремого звуку називався склад, що свідчить про неготовність до звукового аналізу;
- при звуковому аналізі діти додавали зайві звуки у слова, пропускали голосні і приголосні букви, склади, переставляли літери, склади через те, що не могли запам'ятати все слово;
- допускали порушення диференціації звуків на слух, що мають акустико-артикуляційну схожість, що виявлялося в заміні і змішанні звуків;
- нечітко розрізняли на слух фонем у власному і чужому мовленні глухих - дзвінких, свистячих – шиплячих звуків.

Також була виявлена певна залежність між рівнем фонематичного сприйняття і кількістю дефектних звуків, тобто чим більша кількість звуків не сформована, тим нижче фонематичне сприйняття.

Кількісний аналіз результатів виконання дітьми завдань дає підстави говорити, що діти досягли середнього, низького рівня сформованості фонематичного слуху, а у 20% обстежуваних рівень сформованості констатовано як «дуже низький».

Кількість дітей, які мають знижений та низький рівень сформованості фонетико фонематичного слуху – від 80% до 70%.

Отже, узагальнення результатів обстеження показало, що у більшості дітей експериментальної групи недосформований, або несформований фонематичний слух. Це свідчить про невідповідність вихованців до елементарних форм звукового аналізу.

Отримані результати свідчать про необхідність цілеспрямованої та систематичної корекційної роботи із дітьми, які мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, використання ефективних методів, прийомів та засобів корекції порушень фонематичного слуху.

#### **Список використаних джерел**

1. Брушневська І.М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу / І.М. Брушневська // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск LXX. – Том 1. - Херсон. – 2016. – с.84-89.

2. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. - Кам'янець - Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011.-200с.

3. Ільяна В. М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій / В.М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 4. – С. 31 – 38.

4. Інноваційні технології вчителя-логопеда. URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/innovaczionnyie\\_tehnologii\\_v\\_rabote\\_uchitelya\\_logopeda/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/innovaczionnyie_tehnologii_v_rabote_uchitelya_logopeda/).

5. Козинець О. В., Данільченко А. Р. // Аналіз функціональної спеціалізації півкуль головного мозку та її вплив на мовленнєвий розвиток. - Логопедія, 2017.

6. Конопляста С.Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення. // Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні: зб. наукових праць. К.: УДПУ імені МП Драгоманова С. 112-117.

7. Молчанюк К. Лепбук – розвивальна книжка з індивідуальним характером / Кароліна Молчанюк // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2018. – № 3. – С. 11-17.

8. Носальська Л. Є. Інноваційні технології в логопедичній роботі. URL:<https://www.scribd.com/document/642813958/Інноваційні-технології-в-логопедичній-роботі-dosx>.

**Є. СИНЬОВА**

доктор педагогічних наук, професор  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,  
(м. Київ, Україна)

## **ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

Від моменту народження дитини її виховання здійснюється в сім'ї.

Сім'я стає тим соціальним інститутом, в якому відбувається розвиток дитини та становлення її особистості.

При глибоких порушеннях зору у дитини змінюється весь хід її розвитку, зокрема, йдеться про особливості фізичного розвитку та пізнавальної сфери. Від пізнавальної та фізичної активності дитини залежить формування уявлень про навколишнє середовище, орієнтування у просторі, накопичення досвіду. В перші роки життя такої дитини допомогу у розвитку надають батьки (добре, коли у співробітництві з фахівцями-тифлопедагогами), саме батькам надається пріоритет у здійсненні компенсації та корекції, адже вони найближче у цей період до дитини.

У сім'ї незряча дитина більше знаходиться у ранньому і дошкільному віці. Проблема спілкування з батьками дітей шкільного віку з порушеннями зору сьогодні має подвійний характер. Якщо дитина навчається в спеціальній школі для сліпих та слабозорих, її спілкування з батьками обмежується періодом канікул чи вихідних днів, що зменшує можливість для батьків здійснювати компенсаторно-корекційний вплив.

У випадках інклюзивного навчання сліпої або слабозорої дитини виникає проблема недостатньої ознайомленості вчителів такої школи з можливостями компенсаторно-корекційного впливу та, відповідно, обмеженості співпраці з батьками дитини у цьому напрямі.

Виховання дітей з порушеннями зору в домашніх умовах, в основному, спрямоване на підтримку емоційного, близького контакту з батьками та широким

колом знайомих, що включає ознайомлення дітей з літературою, що не входить до шкільних програм, музикою, організацією фізичного розвитку, підтримку вмінь та навичок, які здобуті в школі тощо.

Основними специфічними завданнями батьківського виховання сліпих та слабозорих дітей є забезпечення повноцінного психічного і фізичного розвитку дитини. Батьки повинні сприяти підтриманню і розвиткові інтересу дітей до навколишнього, створенню повноцінних образів об'єктів зовнішнього світу, зокрема людей, їх особистісних відносин і соціально прийнятної поведінки, створенню і засвоєнню дітьми моральних цінностей, прийнятих у суспільстві.

Виділяють біологічну, соціальну та економічну функції сім'ї, які стосовно сліпих та слабозорих дітей набувають певної своєрідності.

*Біологічна* функція сім'ї полягає в народженні здорової дитини. Це найголовніша функція, оскільки реалізація усіх інших залежатиме від того, наскільки батьки були психологічно і фізіологічно готові до виконання своєї соціальної ролі.

Вже на початку виконання біологічної функції батьки несуть відповідальність за долю своєї ще ненародженої дитини. Майбутні батьки повинні усвідомлювати загрозу для здоров'я дитини наявності в їхньому організмі шкідливих речовин (алкоголю, наркотичних препаратів, інших хімічних сполук), які викликають мутацію генно-хромосомних систем і впливають на формування у дитини задатків.ь на фоу дитини датків

Велика відповідальність матері за виконання її біологічної функції, коли ембріон є частиною її організму. Майбутня мати повинна пам'ятати, що кожна її дія відбивається на організмі дитини, і дотримуватися належної культури поведінки (правильно харчуватись, не перевантажуватись, звести до мінімуму вживання ліків та ін.) .

- *Соціальна* функція - реалізується батьками шляхом створення оптимальних умов для соціального розвитку дитини. Дитина успадковує від батьків не лише біологічні риси, але й соціальні, моральні, які вона засвоює в сімейному колі, такі, як чесність, доброта, справедливість, доброзичливість, охайність та ін.. Саме "батьківська школа" лежить в основі їх формування, оскільки сензитивним періодом для цього є 6 – 7 річний вік, коли дитина переважно знаходиться в сім'ї. У реалізації соціальної функції батьків поганий зір їхньої дитини не відіграє вирішальної ролі. Якщо батьки правильно ставляться до цієї проблеми своєї дитини, вірять у великі потенційні можливості її розвитку, якщо в сім'ї існують високі моральні стосунки, дитина набуває позитивного соціального розвитку незалежно від стану її зору.

Особливе значення у батьківському вихованні відіграє *економічна* функція. Вона пов'язана із соціальною функцією і передбачає створення матеріальних умов для життя і розвитку дитини. Йдеться про наявність відповідних житлових умов, харчування, іграшок, книжок та ін. Зрозуміло, що мається на увазі забезпечення дітей матеріальними благами на рівні достатку родини, але ці питання повинні стояти на першому плані при розрахунку сім'єю свого бюджету.

Народження сліпої чи слабозорої дитини вносить специфіку в сімейні стосунки, а саме, у ставлення батьків до своїх дітей, порушень їх розвитку.

Батьки, переживши перший стрес від народження незрячої дитини, займають захисну психологічну позицію по відношенню до цього факту. Це може бути позиція великої любові і прагнення розділити долю зі своєю дитиною або навпаки, позиція неприйняття факту порушення зору, що може викликати неприйняття і самої дитини.

Частіше негативну позицію по відношенню до дефекту займає батько дитини. З психології відомо, що материнська і батьківська любов відрізняються одна від одної. Мати приймає і любить дитину такою, якою вона є, просто за те, що вона існує. Батько дивиться у майбутнє. Його більше хвилює, ким і якою виросте дитина. І якщо він не бачить у цьому ніяких перспектив, подальше життя починає здаватися батькові повністю безперспективним, він може покинути сім'ю. Така позиція батька не долається простими вмовляннями, потрібна допомога кваліфікованого психолога або психотерапевта.

Залежно від позиції батьків стосовно дефекту зору у дитини, в сім'ї формуються своєрідні стилі поведінки батьків, які впливають на психічний розвиток дитини.

Так, у тифлопедагогіці виділяють три типи ставлення батьків до дітей, які є суттєвими в процесі виховання.

- *Ліберальний*, перебільшено допомагаючий, коли створюється атмосфера надмірної опіки, в якій дитина сприймається батьками не просто як цінна, а як понад цінна, або як жертва, як скривджена долею людина. При цьому часто батьки відчують свою провину перед дитиною і намагаються це компенсувати, приносячи себе в жертву. У такій сім'ї дитину нічому не навчають, ставляться до неї, як до ні на що не здатної.

- *Нетерпимий* - суворий, авторитарний, занадто вимогливий тип.

Взаємостосунки у сім'ї в таких випадках будуються на страху дітей перед дорослими. Тип спілкування в сім'ї значною мірою визначається особистісними особливостями батьків, як правило, одного з них. Такі батьки на перше місце у вихованні ставлять суворість, твердість, жорстокість. Такі стосунки викликають у незрячої дитини неприязнь, намагання досягти хорошого ставлення батьків будь якою ціною.

- *Байдужий тип*. Несприятливе ставлення батьків до дітей з порушеннями зору іноді характеризується загальним емоційним відчуженням, розривом духовної близькості. Члени такої сім'ї живуть своїм відокремленим життям, незалежно один від одного. Незряча дитина в такій сім'ї живе своїми вузькими інтересами, у неї свій світ, в який вона не пускає батьків, а батьки і не прагнуть її зрозуміти, це для них неможливе і непотрібне. Після вступу дитини до школи такі батьки перекладають всі свої обов'язки на вчителя і вихователя.

Освітній заклад, в якому навчаються діти з порушеннями зору, має здійснювати освітньо-корекційну роботу з батьками. Йдеться про ліквідацію безграмотності батьків у проблемах розвитку їх дітей з порушеннями зору та про роз'яснювальну роботу щодо розвитку та виправлення негативних видів ставлень батьків до своїх дітей.

### Список використаних джерел

1. Вавіна Л.С. Особистісний розвиток молодших школярів з порушеннями зору в сім'ї // Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам. К., 2006. С. 43-62.
2. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія / за ред. Є. Синьової, С. Рикова та ін. К.: Кафедра, 2018. 316 с.
3. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 210 с.

### В. СПІВАК

доцент кафедри логопедії і спеціальних методик,  
Кам'янець- Подільський університет імені Івана Огієнка,  
(м. Кам'янець- Подільський, Україна)

### С. ЛЯЛЬЧУК

здобувач спеціальності 016. Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець- Подільський університет імені Івана Огієнка  
(м. Кам'янець- Подільський, Україна)

## ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Прийнято виділяти такі групи симптомів заїкання, що знаходяться у взаємозв'язку:

- біологічні (фізіологічні): порушення ЦНС і фізичного здоров'я, мовленнєвої і загальної моторики;
- соціальні (психологічні): мовленнєві порушення і інші порушення експресивного мовлення, фіксованість на порушенні, логофобії й інші психологічні особливості.

М.К. Шеремет поділяє дітей, які заїкаються, на три підгрупи.

Перша підгрупа – діти, мовлення яких зненацька переривається повтореннями різних звуків. Діти заїкаються тільки тоді, коли хвилюються. Вони мають порушені механізми моторики мовлення та на заїкання під час мовлення не звертають уваги. Мовленнєві порушення проявляються під час емоційних реакцій на ситуацію.

Друга підгрупа – діти, які реагують на власне порушення мовлення. До проявів заїкання діти врівноважені та спокійні, але при виникненні заїкання в них з'являються зміни в емоційній сфері. Діти плаксиві, замкнені, мало говорять, присутні супутні рухи рук, голови, тулуба, ніг, що виражені у легкій мірі, є страх перед мовленням.

Третя підгрупа – діти, фізично ослаблені, вразливі та хворобливі, бояться темряви, тривожні, поведінково неспокійні, у них логофобія. При мовленні вони хвилюються та частота їх судом збільшується. Вони мають судоми м'язів шиї, обличчя, кінцівок [4].

Загальна симптоматика заїкання відображається у таких мовленнєвих особливостях:

- просодичні розлади (порушення ритму, темпу, інтонації, голосоутворення, тембру, сили та модульованості голосу);
- порушення фонетико-фонематичних процесів;
- порушення мовленнєвого дихання;
- недоліки зв'язного мовлення;
- порушення лексико-граматичної сторони мовлення;
- зниження комунікативно-мовленнєвої активності дітей.

Крім судом, перешкодами для мовленнєвої діяльності є немовленнєві (невербальні) психофізіологічні прояви цього порушення, а саме: сенсомоторні (обмеженість загальної, дрібної і артикуляційної моторики, дискоординованість рухів (гіперкінези, синкінези, тіки та ін.); логофобії; розлади емоційно-вольової сфери [3, с. 125].

Н. Чередніченко у дослідженні розвитку усного та писемного мовлення учнів з заїканням 1-4 класів закладів загальної середньої освіти визначила різний рівень загального мовленнєвого розвитку. Залежно від цього вона описала дві групи дітей. До першої групи вона віднесла дітей із високим і нормальним розвитком мовлення. Вони не відрізняються від учнів з типовим розвитком. До другої групи належать діти з елементами загального недорозвитку мовлення: крім порушення темпу мовлення, є обмежений запас слів та уявлень, несформованість понять, недостатність навичок звукового складу слова, специфічні недоліки вимови, аграматизми в усному та писемному мовленні.

В експресивному мовленні дітей, які заїкаються присутні фонетико-фонематичні і лексико-граматичні порушення. Поширеність фонетико-фонематичних порушень у дошкільників із заїканням складає 66,7%, серед молодших школярів – 43,1%, учнів середньої школи – 14,9% і старшої – 13,1%. Серед дошкільників із заїканням, крім порушень звуковимови, у 34% випадків спостерігаються порушення у мовленнєвому розвитку, у формуванні фразового мовлення. Порушується у дітей ритм, інтонація, наголос. Мовлення з необґрунтованими паузами, повтореннями, змінюється темп та гучність вимови, висота, сила, тембр голосу, емоційний стан дитини.

Характерним для дітей з заїканням є феномен фіксованості на порушенні, логофобія – виникає тільки при думці про мовлення та є одним з поширених і основних механізмів невротичного заїкання. За визначенням М.К. Шеремет, «логофобія – це страх мовленнєвого спілкування з очікуванням мовленнєвих невдач» [4]. Утворюється коло, коли судомні заїкання у мовленні призводять до сильних негативних емоційних реакцій, що підсилює порушення мовлення. У більшості у дітей з заїканням мовлення є джерелом постійної психічної травматизації. Це спричиняє підвищену мовленнєву та психічну виснаженість, втомлюваність та призводить до патологічних рис характеру.

Таким чином, одні діти з заїканням уникають мовленнєвих навантажень, обмежують мовленнєві контакти, а інші, навпаки, стають нав'язливими у спілкуванні, агресивними (явище гіперкомпенсації).

Виникнення переживань з приводу якості свого мовлення присутні вже в маленьких дітей. Хвилювання через власне мовлення змінюється залежно від обставин. З віком хвилювання та рівень загальної тривожності зростають.

Ступінь виразності мовленнєвих хвилювань залежить від ступеня мовленнєвого порушення – чим більше порушення тим більше переживань.

Діти з заїканням разом зі збільшенням тривоги через своє мовлення ототожнюють цю тривогу із самим заїканням. Але зазвичай з'ясовують, що страх зумовлює не сама заїкуватість, а ставлення до неї через недосконале мовлення. Тому хвилювання залежить від того, хто є партнером у спілкуванні. Страх може бути індивідуальними.

М.К. Шеремет зауважує, що фіксація на власному порушенні — це відображення наявного мовленнєвого порушення (заїкання) у психологічній діяльності людини, яка заїкається. Це є наслідком процесу отримання і переробки інформації про мовленнєві труднощі та пов'язані з ними проблеми, що передаються у психоемоційний стан і властивості людини, яка заїкається, що впливає на взаємодію з оточенням [4].

Таким чином, описують три ступені фіксації на порушенні:

**Нульовий ступінь** описує байдуже ставлення дитини із заїканням до власного порушення у поєднанні з відсутністю вольових зусиль у боротьбі з нею. Такі діти люблять контактувати зі знайомими та незнайомими. Вони не мають вразливості чи сором'язливості через неправильне мовлення.

**Помірний ступінь** характеризується адекватним ставленням до свого порушення, поєднаним з вольовим зусиллям у боротьбі з порушенням. У дитини є неприємні переживання, що пов'язані із заїканням, що приховується завдяки вивертам у мовленні. Але розуміння власного недоліку не переходить у важке відчуття своєї неповноцінності.

**Виражений ступінь.** У людей присутнє безнадійне відношення до власного порушення та наявність прагнення його побороти, що переростає у навіюваність. Вони завжди концентрують увагу на власному мовленнєвому порушенні, глибоко його переживають, уся їхня діяльність залежить від мовленнєвих невдач. Діти занурюються у хворобу, мають навіювані думки та значний страх перед мовленням. З часом у них ступінь фіксації на своєму порушенні ускладнюється [4].

Ступінь важкості заїкання передбачає рівень оволодіння плавним мовленням при різних видах мовленнєвого навантаження чи за мірою фіксації на власному порушенні, із врахуванням ступеня невротичних порушень [6]. У дослідженнях описано такі форми заїкання: неврозоподібне (органічне) заїкання та невротичне (функціональне), що зумовлені різними патогенетичними чинниками. З. Ленів описано ще змішане заїкання [2]:

1. **Неврозоподібне заїкання.** Усне мовлення дітей має диспраксічні порушення, є розлади темпо-ритмічного оформлення мовлення, порушене мовленнєве і фізіологічне дихання. Порушуються усі компоненти мовлення: звуковимова, лексика, граматики і зв'язне мовлення. Причиною виникнення неврозоподібної форми заїкання є ушкодження головного мозку під час пологів, через важку вагітність матері, інфекційні захворювання, спадкові фактори.



2. **Невротичне заїкання.** Усне мовлення спотворене затинанням, через що страждає просодика мовлення, зв'язні висловлювання, навіть при досить розвинутих лексико-граматичних та фонетичних компонентах, є утрудненими. Утруднює спілкування також залежність мовлення від емоційного стану у дитини. Ці порушення викликають проблеми мовленнєво-комунікативної компетенції дитини.

3. **Змішана форма заїкання.** На практиці часто зустрічаються діти зі змішаною формою заїкання. Внаслідок психотравмуючої ситуації на основі неврозоподібної форми заїкання з'являється невротична форма, що ще більше впливає на ослаблену психіку у дитини. Через мовленнєві труднощі діти із змішаною формою досить звужують мовленнєву діяльність, тому мають низький рівень розвитку паралінгвістичних можливостей (Л. Журавльова, О. Лаврова, В. Тарасун та ін.) [3].

Отже, заїкання – це тяжке порушення мовлення, яке обмежує комунікативні потреби дитини, ускладнює або унеможлиблює спілкування її із оточенням, нерідко заважає правильному формуванню пізнавальних процесів. Суттєве місце в структурі заїкання належить порушенню темпу та ритму мовлення, які супроводжуються дискоординацією діяльності дихальної, артикуляційної і фонаційної мускулатури, змінами в емоційно-вольовій сфері. Сучасний комплексний підхід до подолання заїкання включає як традиційні, так і інноваційні безпосередні та опосередковані методики корекційної роботи, спрямовані на нормалізацію всіх сторін мовлення, моторики, психічних процесів, виховання особистості дитини із заїканням і оздоровлення її організму в цілому.

### Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю., Морозова Т.О. Комплексний підхід до подолання заїкання у юнаків. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2005. 144 с.
2. Ленів З.П. Корекція порушень усного мовлення у дітей дошкільного віку засобами арттерапії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. 21 с.
3. Ленів З.П. До проблеми застосування сучасних технологій корекції мовлення дошкільників із заїканням засобами арттерапії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. 2011. Вип. 18. С. 124-128.
4. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. Київ. Слово, 2014. 672 с.
5. Чевелева Н. Заїкання у дітей. Основи теорії і практики логопедії. Київ. Слово. 1998. С. 229-271.
6. Юрова Р.А. Диференційний підхід у подоланні заїкання. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : *Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року.* Ч. 2. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. С. 274-276.

**С. СТАРИК**

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного університету  
імені Івана Огієнка,  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість використовувати у навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій; удосконалювати навички самостійної роботи здобувачів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет; інтенсифікувати освіту, поліпшити засвоєння здобувачами знань та зробити процес навчання цікавішим і змістовнішим [5, с. 13].

До основних вимог, що висуваються до інформаційно-комунікаційних технологій відносять:

- доступність – використання тих чи інших технологій всіма учасниками навчального процесу;
- ефективність – визначення підвищення рівня сприйняття навчальної інформації, покращення успішності;
- економічність – економія часу, ресурсів;
- комплексність – дотримання принципу комплексності, за якого можливий ефект синергізму [2, с. 44].

Проблему використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для підтримання навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами обґрунтовано в працях Г. Гордійчук, М. Кадемія, С. Кирильчук, В. Коваленко, Ж. Матюх, Ю. Носенко, І. Федоренко, С. Чеб, С. Чупахіна та ін. [1-4].

С. Чупахіна [4] приходять до висновку, що інформаційні засоби навчання важливо використовувати у роботі з дітьми різного віку та з різними можливостями й особливостями розвитку, оскільки вони забезпечують підготовку учнів до сприймання нового зображеного у різній формі матеріалу, формують установки на цілеспрямоване сприймання навчального матеріалу, забезпечують способи сприймання візуальних й аудіальних засобів.

О. Дмитрієва та О. Чопік [1] вивчаючи особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності сучасних закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та спеціальних шкіл для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку прийшли до наступних висновків:

- школярам з інтелектуальними порушеннями подобаються уроки із використанням комп'ютерів, оскільки вони є більш інформативними, цікавішими;

- під час підготовки домашнього завдання учні з інтелектуальними порушеннями вкрай рідко користуються цифровими засобами;

- вивчаючи на уроках інформатики прикладні комп'ютерні програми, основи роботи з мережею Інтернет старшокласники з інтелектуальними порушеннями не використовують отримані знання і вміння у практичній діяльності під час вивчення інших навчальних дисциплін.

Ю. Носенко виокремив основні шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті з певною метою [3, с. 27-28]:

- компенсації (використання інформаційно-комунікаційних технологій як технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації чи заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з особливими освітніми потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);

- комунікації (допоміжні прилади й програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують чи уможливають комунікацію у більш зручній спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);

- дидактичного засобу (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, розкриттю їхніх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище).

До основних проблем впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, як засобу підтримки інклюзивного навчання, Ю. Носенко відносить [3, с. 30]:

- високу вартість та/або низьку доступність інформаційно-комунікаційних технологій, особливо асистивних (допоміжних) технологій;

- відмову від використання інформаційно-комунікаційних технологій внаслідок низького рівня ІКТ-компетентності користувачів, їх неознаності щодо можливостей і переваг використання цих технологій в інклюзивному навчанні;

- неготовність педагогів використовувати інформаційно-комунікаційних технологій через невпевненість, негативне відношення до технологій загалом, недооцінення потенціалу цих технологій в роботі з людьми з особливими освітніми потребами;

- недостатню підтримку педагогів та учнів/студентів, у т. ч. відсутність підготовки та технічної підтримки щодо використання спеціалізованих інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій обумовлює необхідність впровадження у навчальний процес SMART-технологій для дітей із особливими освітніми потребами, це сприятиме активізації їхньої пізнавальної, творчої й активної діяльності на уроках [3, с. 90].

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами позитивно вплине на якість освіти дітей, а саме зацікавить та вмотивує їх до навчання, сприятиме розвитку творчості. Перспективами подальших розвідок є питання впровадження

інформаційно-комунікаційних технологій в роботі педагога з дітьми з інтелектуальними порушеннями, на базі різних установ.

#### **Список використаних джерел**

1. Дмитрієва О. І., Чопік О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 86. № 6. С. 30–51. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/115>

2. Кирильчук С. М. Smart-технології в навчанні дітей з особливими потребами. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* : зб. матеріалів наук. конф. Київ : ПТЗН НАПН України, 2017. С. 42–46.

3. 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.

4. Чупахіна С. В. Інформаційні технології у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: можливості та обмеження. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 164–173.

5. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М., Іващенко Ю. С., Гуляєва О. А., Соболенко О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.

**Г. СУПРУН**

кандидат психологічних наук, старший викладач  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,  
(м. Київ, Україна)

## **РЕСУРСИ ТА РИЗИКИ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З АУТИЗМОМ**

Інклюзивне навчання учнів з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, в Україні вирізняється низкою викликів різного характеру: від сучасного історико-політичного до стану розвитку наукового та практико-методичного забезпечення.

Історичний контекст спричиняє виникнення внутрішньо-особистісних перешкод усіх учасників освітнього процесу як наслідку тривалого стресу. Стан розвитку науково-методичного забезпечення інклюзивного освітнього процесу також зазнає змін. Сучасні вітчизняні дослідники з питань інклюзивної освіти учнів з особливими освітніми потребами, з аутизмом зокрема, відзначають низку перешкоди на шляху сталого та успішного навчання (О. Мартинчук, Т. Скрипник, Н. Софій). Йдеться про відсутність налагодженої системи надання послуг раннього втручання відповідно до специфічних потреб родин з дітьми з

аутизмом; низький рівень культури та сталих традицій в освіті для цієї категорії дітей; недостатній досвід впровадження успішних практик і методів із науково доведеною ефективністю для осіб з аутизмом; відсутність наступності під час переходу між різними ланками освітніх закладів та налагодженої співпраці між фахівцями цих закладів і батьками, культури ефективної взаємодії; високий попит на фахівців спеціальної освіти, що володіють сучасними науково доказовими практиками втручання при аутизмі (Т. Скрипник, 2019).

Специфічні особливості психічної організації та особистісного розвитку учнів з аутизмом не вписуються у загальноприйнятту і традиційну парадигму спеціальної освіти як спадкоємиці корекційної педагогіки. Численні фахівці з великим досвідом роботи у цій галузі часто знаходяться у полоні недостатньої об'єктивної та сучасної наукової інформації про розвиток цієї категорії дітей. Педагоги загальноосвітніх закладів зустрічаються з великим обсягом відкритого масиву даних про аутизм, серед якого багато міфів і складно виокремити об'єктивні факти. Процес впровадження дисциплін для забезпечення інклюзивної компетентності педагогів у практику вищої школи ще триває.

Загальновизнаний принцип індивідуального підходу в освіті в цілому та під час інклюзивного навчання зокрема, набуває нового смислу та практичного впровадження щодо учнів з аутизмом. Значні відмінності в поведінці дітей з розладами аутистичного спектра є на стільки нетиповими, незвичними та вирізняються дезадаптивними проявами та реакціями, що спричиняють стигматизацію цих дітей та значне упереджене ставлення до них. Педагогам зі значними труднощами вдається шукати форми і методи успішної взаємодії та допомоги.

Ці та інші обставини зумовлюють високу потребу і в психолого-педагогічній просвіті усіх ймовірних учасників команди супроводу, і в оновленні концепцій і парадигм, змісту і методів підготовки фахівців педагогічної галузі, спеціальної освіти зокрема, і в розвитку науково-методичного підґрунтя забезпечення інклюзивного навчання учнів з аутизмом [1; 2].

Впровадження інклюзивного навчання передбачає творче та інноваційне використання сучасних методів роботи з учнями з особливими освітніми потребами, з аутизмом зокрема. Успішними практиками в освіті цієї категорії учнів вважать наступні технології:

- командний супровід;
- виявлення особливостей розвитку учнів з аутизмом (моніторинг за допомогою стандартизованих методик);
- підготовка учня з аутизмом до інклюзивного навчання (нормалізація психофізіологічного стану з використанням методик із науково доведеною ефективністю);
- колегіальне розроблення індивідуальної програми навчання (впровадження практики актуальних цілей розвитку, технології SMART-цілей) та регулярні зустрічі команди супроводу;

- організація інклюзивного освітнього середовища та систематичне його оновлення (технології «Класний менеджмент» / «Classroom management», «Універсальний дизайн для навчання» / «Universal design for learning»);
- алгоритм співпраці та партнерства усіх учасників команди супроводу;
- успішні практики викладання і навчання в інклюзивній освіті («Спільне викладання», «Інтегроване навчання») [3; 4].

Однак впровадження кожної технології, особливо, викладання і навчання передбачає індивідуалізацію змісту та прийомів його реалізації з кожним конкретним учнем з аутизмом. З нашого досвіду індивідуалізація інклюзивного навчання учнів з розладами аутистичного спектра розкривається у двох аспектах: інтереси та особливості розвитку.

Детальне та конкретне визначення інтересів учня з аутизмом усіма учасниками команди супроводу дають три позитивних ефекти для налагодження співпраці та взаємодії з цим учнем:

1) можливість відновлювати мотивацію учня через використання його захоплень та улюблених видів активності, тем, предметів; для цього варто дати відповідь на такі питання: що саме цікавить учня, як учень діє з предметами чи активностями, де та як можна це використати під час навчання; доцільно складати списки захоплень, улюблених ігор та дій, предметів, книжок, іграшок учня та постійно оновлювати цей список;

2) можливість регулювати поведінку учня (активізувати чи заспокоювати); для цього усі учасники команди супроводу мають конкретно знати, які предмети, дії, слова, способи взаємодії допомагають заспокоїти чи активізувати учня; доцільно також мати список таких інструментів регуляції поведінки;

3) можливість передбачати небажану поведінку учня завдяки поінформованості про страхи учня, які також мають бути конкретно та детально описані та відомі команді супроводу.

Визначення особливостей розвитку учня з аутизмом також реалізує індивідуалізований підхід під час інклюзивного навчання. Джерелом цієї інформації має бути не тільки висновок про психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, а й результати цілеспрямованого спілкування (бесіди) фахівців з батьками дитини, продукти її діяльності. Після такої бесіди фахівцям варто письмово занотувати наявні можливості (сформовані навички та навички, які формуються); досвід попередньої соціалізації в закладах освіти та адаптації до дитячого колективу; засоби комунікації, які використовує дитина для спілкування та взаємодії; засоби регулювання поведінки, які використовують батьки та інші педагоги з попереднього досвіду (що допомагає активізувати і заспокоїти дитину).

Увесь цей описаний матеріал стане основою для конкретизації змісту для встановлення контакту, розбудови емоційного зв'язку, розроблення завдань з різних дисциплін чи корекційно-розвиткових занять. Його також варто

поповнювати під час регулярних зустрічей команди супроводу та обговорення між фахівцями та батьками.

Однак такий підхід з досвіду має свої ризики, з якими зустрічаються усі учасники команди супроводу учня з аутизмом. Фахівцям доводиться з кожною новою дитиною з аутизмом уточнювати та моделювати нові способи та прийоми встановлення контакту, формування емоційного зв'язку, індивідуальні завдання та активності, вивчати та практикувати специфічні прийоми регуляції поведінки. Такі особливості роботи висувають до фахівців певні вимоги. Зокрема, це здатність гнучко, творчо і нестандартно мислити, діяти у непередбачуваних обставинах, які можуть нести значне емоційне навантаження, приймати колегіальне рішення та вміти обговорювати проблемні ситуації. Такі фахівці мають постійно підтримувати та підвищувати власні професійні компетентності, здійснювати особистісний розвиток.

Задля подолання означених ризиків впровадження індивідуалізованого підходу під час інклюзивного навчання учнів з аутизмом доцільно спільно з усіма зацікавленими стейкхолдерами здійснювати модернізацію професійної освіти майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти; сприяти якісній психологічній та педагогічній просвіті членів родин; збільшення якісної та практичної взаємодії між фахівцями та батьками; сприяти професійному зростанню батьків щодо освіти дітей з аутизмом; продовжувати розвивати професійну спільноту фахівців з надання психолого-педагогічної допомоги дітям цієї категорії; розширювати можливості для особистісного зростання фахівців та батьків.

Узагальнюючи означимо, що індивідуалізований підхід під час інклюзивного навчання учнів з аутизмом є принциповою стратегією та має незаперечні ресурси для покращення соціалізації та якості їхньої освіти. Однак, цей підхід відзначається низкою ризиків, серед яких особливі вимоги до професійних якостей фахівців. Зважаючи на вище представлені положення, окреслено деякі шляхи зменшення цих ризиків.

#### **Список використаних джерел**

1. Мартинчук О., Скрипник Т., Найда Я. та Софій Н. Шляхи підвищення інклюзивної компетентності педагогічних персоналів команди допомоги. *СУСПІЛЬСТВО. ІНТЕГРАЦІЯ. ОСВІТА*. Матеріали Міжнародної наукової конференції, 2020, 4, 70-83. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5006>

2. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць, 2020. 16(1). с. 186-197.

3. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивну освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. 2019. Вип. 14. С. 302–313.

4. Teaching Students with Autism Spectrum Disorders. Alberta. Special Programs Branch. Canada. 2013. P. 230.  
[URL:https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491496.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491496.pdf)

**А. ТИМОШЕНКО**

здобувач спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,  
(м. Дніпро, Україна)

**А. КРИВОРОТЬКО**

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,  
(м. Дніпро, Україна)

## **ВПЛИВ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

На даний час мультимедіа займають ключову позицію в сучасній освіті. Інноваційні підходи та використання цих технологій у логопедичній практиці відкривають широкий спектр можливостей для підвищення якості навчання та розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями.

Мультимедійні ресурси є не тільки ефективним інструментом для розвитку мовлення та фонематичного слуху, але й стають потужним засобом мотивації дітей до навчання та залучення їх до навчального процесу. Застосування даних технологій дозволяє перетворити заняття на захоплюючий відрив від повсякденності, що забезпечує більшу увагу та активність дітей під час вивчення мовленнєвих навичок.

На початку нашого дослідження, варто зазначити, що мультимедійні технології можуть бути представлені:

- презентаціями;
- аудіо записами;
- відео фрагментами;
- логоанімацією;
- мультиплікаційними фільмами;
- комп'ютерними розвивальними іграми;
- інтерактивними дошками.

Саме завдяки їх використанню забезпечується доступ до багатофункціонального матеріалу для логопедичних занять. Такі технології допомагають залучити дітей до процесу навчання, роблять його цікавим та змінюють традиційний підхід до занять [3].

Однією з головних переваг використання мультимедійних технологій у логопедичній роботі є те, що вони можуть забезпечити візуальну та слухову підтримку при вивченні звуків та слів.



Анімація, динамічні зображення, кольори та інші візуальні ефекти можуть бути використані на заняттях, щоб допомогти дітям легше сприймати та розрізняти матеріал.

Звертаючи увагу на аудіоматеріали, такі як голосові записи та аудіо інструкції, можна зробити висновок що вони відіграють далеко не останню роль у мовленнєвому розвитку дітей з фонетико-фонематичними порушеннями. Ці матеріали дають можливість дітям чути та імітувати правильну вимову звуків і слів, що сприяє покращенню вимовних навичок та розвитку слухового сприйняття.

Отже, поєднання зазначених нами ланок забезпечує цілісний підхід до корекції мовленнєвих порушень та більш ефективні результати.

Надані технології широко використовуються і при створенні інтерактивних вправ та ігор, які сприяють активізації дітей у процесі навчання.

На нашу думку, використовуючи засоби мультимедіа можна запропонувати дітям розглянути ті елементи знань, які у звичних умовах і поданні важко зрозуміти. Прикладами такого застосування можуть послугувати комп'ютерні навчально-ігрові програми, які дозволяють унаочнити способи та послідовність дій, що виконуються як живими, так і не живими істотами, а також надається виконання вправ артикуляційної та пальчикової гімнастики, вимова звуків та їх автоматизація [1].

Відповідно Ю. Ріцбун зазначає що, завдяки допомозі логопеда дитина «спілкується» з комп'ютером і виконує серію складних завдань, що вимагають знання різних розділів програми та сприяють розвитку пізнавальних процесів шляхом неодноразового виконання вправ із чітко фіксованим результатом [1, с. 23].

Аналізуючи вплив мультиплікаційних фільмів та логоанімації, можна підкреслити їхню важливу роль у формуванні мовленнєвої компетенції дітей з фонетико-фонематичними недорозвиненнями мовлення. Ці мультимедійні ресурси виявляються не лише інструментами навчання, але й потужними каталізаторами активізації мовних процесів у дітей.

Дослідження показали нам, що вони сприяють удосконаленню артикуляції, мовленнєвого дихання, розширенню словникового запасу, розвитку уяви та підвищенню рівня комунікативних навичок. Даний підхід стимулює не лише розвиток мовлення дітей, а й активізує їхню мотивацію та зацікавленість у навчальному процесі. Таким чином, включення логоанімації та мультиплікаційних фільмів в корекційно-логопедичну практику виявляється важливим аспектом ефективної роботи з цією категорією дітей.

Також відомо, що вплив інтерактивних дошок та ігрових компонентів може відкривати нам широкі можливості у розвитку дітей з порушеннями мовлення. Підкреслюючи цю ідею, ми спрямовуємо увагу на те, як саме ці технології стимулюють активність дітей та сприяють їхньому навчанню.

Інтерактивні дошки не лише залучають учнів до спільної діяльності, але й активно сприяють формуванню їхніх артикуляційних навичок та розширенню

словникового запасу. Це досягається через поєднання навчальних завдань з елементами гри, що робить процес навчання цікавішим та ефективнішим.

Ігрові компоненти, які вбудовані в мультимедійні програми, сприяють розвитку пізнавальної діяльності дітей та посилюють засвоєння матеріалу. Прикладом може послугувати автоматизація звуків з застосуванням комп'ютерних ігор. Захоплюючись грою, дитина поводить себе невимушено, а саме у такій безпосередній обстановці і відбувається автоматизація звуків. Це робить навчання більш привабливим та захоплюючим для малюків, що може значно полегшити роботу логопеда та забезпечити кращі результати в корекційно-логопедичній практиці. Такий підхід акцентує на важливості інтерактивних методик та показує їхню потенційну силу у розвитку мовлення дітей.

Наприкінці варто підкреслити, що мультимедійні технології не повинні повністю замінювати традиційні форми навчання, вони повинні використовуватися як доповнення до інших засобів, збагачуючи освітній процес новітніми підходами [2].

Дані технології не можуть повністю замінити особистий контакт, індивідуальний підхід та взаємодію з дитиною. Тому, логопед повинен ефективно поєднувати мультимедійні технології з іншими методиками та враховувати потреби та можливості кожної дитини окремо. Як зазначає автор, саме за таких умов використання мультимедійних навчальних засобів зробить процес навчання ефективнішим та якіснішим [2].

Отже, все вище зазначене доводить, що вплив мультимедійних технологій на логопедичну роботу з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення є важливим кроком у напрямку покращення результатів цієї роботи. Дані технології допомагають залучити дітей до навчання, роблять процес більш цікавим, сприяють їх розвитку комунікативних навичок, поліпшенню артикуляції та формуванню правильної звуковимови, фонематичних процесів.

### **Список використаних джерел**

1. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навчально-методичний посібник. Ю. В. Рібцун. К. : «Педагогічна думка», 2014. 238 с

2. Воронова Н.С. Класифікація мультимедійних навчальних засобів при підготовці майбутніх культурологів. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/91-tendentsiyi-suchasnoyi-pidhotovky-maybutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-shkoly/262-klasifikatsiya-multimedijnikh-navchalnikh-zasobiv-pri-pidgotovtsi-majbutnikh-kulturologiv>

3. Мультимедіа та мультимедійні системи: Конспект лекцій для студентів спеціальності «Програмне забезпечення автоматизованих систем». / Уклад. С.С. Забара, О.П. Цурін. К.: Видавництво Університету Україна, 2003 154 с.

**О. ТКАЧ**

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,  
(м. Кам'янець-Подільський, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

Виявлення та вивчення моторної алалії є досить актуальною проблемою як в Україні, так і за її межами. Труднощі, з якими зустрічаються науковці під час дослідження даної проблематики, здебільшого, пояснюються значним різноманіттям як мовленнєвої так і немовленнєвої симптоматики. Стандартизовані неврологічні тести, неформальні оцінки практикуючих логопедів, батьківські спостереження та інформація інших фахівців свідчить про значне різноманіття як психічних так і деяких фізичних проявів, індивідуальні особливості осіб з моторною алалією, що свідчать про наявність поведінкових, рухових, мнестичних та когнітивних процесів.

Аналіз останніх українських та закордонних досліджень свідчить про значний інтерес до цієї проблеми науковців. Прояви моторної алалії стали предметом досліджень К. Зелінської-Любченко, Н. Павлової, В. Тарасенко, Т. Дегтяренко, В. Тищенко, В. Davis, В. Ekelman, S. Fletcher, В. Maassen, E. Strand та інших.

Питання виокремлення симптомів моторної алалії серед інших порушень мовлення є досить складним. Його відносно недавно почали розглядати в клінічній літературі [7, с.122–140]. Моторна алалія є комплексом різних проявів, ознак неврологічних, рухових, мовленнєвих і поведінкових труднощів, що у кожної дитини складають її індивідуальний профіль[9]. Моторною алалією в логопедії називають первинний недорозвиток експресивного мовлення центрального органічного генезу. Її спричиняє порушення одного з двох специфічних психологічних механізмів мовлення, що пов'язаний з діяльністю центральних кіркових відділів мовно-рухового аналізатора. Таке порушення виникає внаслідок ураження премоторних та постцентральної (кінестетичної) відділів кори головного мозку, що в нормі забезпечують правильні, точні, координовані та автоматизовані рухи органів артикуляційного апарату [3, с.181].

Мовленнєва та немовленнєва симптоматика моторної алалії досить часто визначається третинними полями кори головного мозку, розташованими у складі зон органічного ураження чи безпосередньо поряд із ними. Неврологічна симптоматика проявляється у дизритмічному типі реакції; погано вираженому альфа-ритмі, а подекуди, і навіть його відсутність; гіперсинхронних коливаннях біопотенціалів; зниженні реактивності центральної нервової системи; дисфункції стовбурових регуляторних систем. При цьому у дітей не завжди виявляються фокальні пошкодження мозку, однак, відзначається загальна параксизмальна активність, подібна до епілептикоподібної поведінки, але без класичних епілептичних малюнків.

Порушення моторики в дітей з алалією різноманітні. Так, внаслідок органічних уражень премоторних та постцентральної кори головного мозку в дітей можуть виявлятися парези кінцівок на стороні, протилежній локалізації ураження, апраксії. Ці порушення малопомітні, однак, при цілеспрямованому спостереженні проявляються досить часто. Також є моторна незграбність, недостатня швидкість, координованість рухів: діти тривалий час застрягають на виконанні однотипних рухів, страждає перемикаючі позиції у м'язках однієї чи обох кінцівок, значні труднощі виникають під час виконання синхронізованих рухів. Особливо виражене порушення дрібної моторики як на рівні виконання побутових рухів так і під час малювання, вирізання, зіставлення окремих елементів, а також на письмі. Рухи кисті руки під час малювання та письма невпевнені, недостатньо координовані, неточні. Дитині важко дотримуватись ліній у зошиті, плавно поєднувати елементи букв, надзвичайно важким для дітей особливо у підготовчому та першому класах є письмо закруглених елементів букв [3, с.182].

В. Маассен, Е. Странд відзначають наявність труднощів формування рухового контролю, де дитина виконує рух без опори на зоровий аналізатор. У діагностованих випадках такі рухи є недоступними чи значно ускладненими. Дослідники також відзначають наявність зорових агнозій. Наявні труднощі впізнавання предметів, зокрема зображених на малюнках. Найбільші складнощі викликають контурні зображення предметів, особливо коли контур задано пунктиром чи крапками. Можливе невпізнавання предметів, що зображені контурно на фоні зашумлення або накладання один на одного. В. Тищенко наголошує на наявності порушення тактильної чутливості та стереогнозу. Дітям важко без опори на зір визначити текстуру поверхні, впізнати за рельєфним зображенням предмет, об'ємну іграшку чи геометричну фігуру.

Специфічні порушення спостерігають і на рівні інших пізнавальних процесів. Так, дітям з моторною алалією досить часто властива нестійкість уваги. У деяких випадках можливе патологічне підвищення мимовільної уваги при зниженні стійкості уваги довільної. Дитина може звернути увагу на дрібні малосуттєві деталі при повній відсутності концентрації уваги на значних та важливих деталях [5]. Дослідження К. Форрест свідчать про нижчі показники запам'ятовування у порівнянні з однолітками у дітей з моторною алалією. А саме, зменшується її обсяг, швидко втрачається слухова увага, діти часто відволікаються і не звертають уваги на мовленнєву інформацію, що сприймається виключно через слуховий аналізатор.

На специфічних проявах недорозвитку когнітивної сфери наголошують В. Тищенко, Є. Соботович, В. Екелман та ін. Вони викликані порушенням складної взаємодії мовлення та мислення в процесі онтогенезу. Мовлення, як рушійна сила розвитку вищих психічних функцій не виконує свого призначення, що в свою чергу впливає на розвиток пам'яті, мислення, уваги тощо. Звичайно, такі прояви залежать від важкості протікання моторної алалії, включеності дитини в корекційний процес, вчасного та ефективного лікування. Однак, якщо показники

вербального інтелекту, здебільшого, відповідають показникам типового розвитку то вербальний інтелект значно відстає у своєму формуванні.

Оскільки мовлення виступає регулятором поведінки дитини та рушійною силою формування емоційних та вольових проявів, діти з моторною алалією відчують значні труднощі концентрації уваги на виконуваній діяльності, брак прикладених зусиль для досягнення загальної чи проміжної мети. Т. Дягтяренко відзначає прояви мовленнєвого негативізму, незацікавленості у взаємодії з однолітками та дорослими, прояви мовленнєвої апатії [2, с.74].

Отже, для моторних алаліків характерний цілий комплекс немовленнєвих симптомів, що ускладнює перебіг основного порушення та вимагає значного часу для подолання вищезначених симптомів. Вчасно розпочата корекційна робота попереджує виникнення окремих з них, а у інших випадках комплексний вплив дозволяє зменшити інтенсивність їх проявів.

### Список використаних джерел

1. Зелінська-Любченко К.О. Діагностика моторної алалії: зарубіжний досвід *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. Вип. 10. С. 84-90.

2. Павлова Н.В., Тарасенко В.І., Дегтяренко Т.В. Доцільність використання звукових нейромодуляцій в практиці ранньої корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2016. Вип. 7. С. 23-28.

3. Тищенко В.В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*: зб. наук. праць. 2010. Вип. 15. С. 181-186.

4. Davis B. Differential diagnosis and treatment of developmental apraxia of speech in infants and toddlers .*Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*. 2000. №10, P. 177-192.

5. Ekelman B. L. Syntactic findings in developmental verbal apraxia. *Journal of Communication Disorders*. 1983. № 16. P. 237-250.

6. Forrest K. Diagnostic criteria of developmental apraxia of speech used by clinical speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2003. №12. P. 376-380.

7. Fletcher S. G. Are oral-motor exercises useful in the treatment of phonological / articulatory disorders? *Seminars in Speech and Language*. 2002. №23. P. 15-26.

8. Maassen B. Coarticulation within and between syllables by children with developmental apraxia of speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2001. №15. P. 145-150.

9. Strand E. Darley's contributions to the understanding and diagnosis of developmental apraxia of speech. *Aphasiology*. 2001. №15. P. 291-304.

**Т. ХАРЧЕНКО**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії  
СумДПУ імені А.С. Макаренка  
(м. Суми, Україна)

## **ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

Проблема дослідження особливостей вольової сфери у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ) досить актуальна на сьогодні, адже кількість таких дітей у дошкільних установах, на жаль, збільшується. Вчені, які вивчали (Т. Сак, В. Селіверстов, В. Шкловський,) і продовжують вивчати (О. Белова, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, А. Обухівська, Ю. Рібцун, В. Тарасун, М. Шеремет) дану наукову проблему засвідчують, що у дітей із ЗНМ простежуються порушення вольового процесу, вони мають: низьку концентрацію уваги, слабку волю, проблеми пов'язані з довільним запам'ятовуванням і відтворенням інформації, довільною поведінкою.

Формування вольового процесу, як у дошкільника з нормотиповим мовленням, так і з порушенням, важливо для особистісного зростання дитини, адже вольова поведінка це один з найбільш загальних і суттєвих проявів суб'єктності людини. Тому психологічна підтримка особливої дитини у становленні її вольових якостей необхідна для подальшої успішності такої особистості в процесі навчання та соціалізації.

Науковці зазначали, що порушення мовлення об'єднує різноманітні форми відхилень у вольовій сфері, це недостатній рівень розвитку довільної уваги, пам'яті, самоконтролю емоцій, у порівнянні з однолітками із нормотиповим мовленнєвим розвитком. Вітчизняні науковці С. Конопляста і Т.Сак, відзначають, що вольова сфера дітей із мовленнєвими порушеннями має свої особливості, пов'язані, перш за все, з комунікативними труднощами, в порівнянні з вольовою сферою дітей без мовленнєвих порушень [2].

Науковці М. Шеремет, Ю. Коломієць, І. Мартиненко вказують, що мовленнєві порушення позначаються на розвитку вольової регуляції дітей, а саме, на становленні самоконтролю та довільності в поведінці [3, 4]. Проведені ними дослідження мотиваційно-вольової готовності дітей із ЗНМ до навчання в школі виявили у таких дошкільників несформованість саморегуляції, домінування соціально-ігрової та ігрової мотивації, затримку формування навчальних мотивів, їх нестійкість, недостатню усвідомленість, поверховість, змістовну збідненість. Вольова сфера цих дітей характеризується недостатністю словесної регуляції дій, саморегуляції та дій самоконтролю, труднощами здійснення усіх етапів складної вольової дії. Тому дошкільники із ЗНМ мають труднощі у визначенні мети діяльності, її плануванні, виконанні, оцінці та перевірці, особливо в умовах дотримання кількох правил. Зазначені особливості

вольової сфери виявляються у різних видах діяльності: у процесі виконання ігрового, навчального завдання та завдання за зразком.

Вивчення особливостей вольового процесу, рівня розвитку вольових зусиль у старших дошкільників із ЗНМ III рівня проведено нами на базі Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №5 «Снігуронька» м. Суми, Сумської області та Лебединського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) «Чайка» Лебединської міської ради, Сумської області. У дослідженні брали участь 40 дітей (26 хлопчиків і 14 дівчаток) старшого дошкільного віку: з них 20 осіб з нормотиповим мовленнєвим розвитком (НМР) – контрольна група та 20 осіб із ЗНМ III рівня – основна група.

Для визначення особливостей і рівня вольового розвитку дітей дошкільного віку проводилося наукове спостереження і тестування за методиками: У. Ульєнкової («Малювання прапорців», «Малювання будиночка лісника», «Викладання геометричних фігур») та методикою Б. Бурдона «Коректурна проба» (варіант для дошкільників) [1]. Наукове спостереження спрямовувалося: на те, наскільки уважно/неуважно дошкільники сприймають інструкції до виконання завдань, відволікаються/не відволікаються при їх виконанні, перевіряють/не перевіряють помилки, дотримуються/не дотримуються правил в іграх з однолітками та на прогулянках, конфліктують/не конфліктують при програші у грі. Застосовані методики спрямовані на вивчення рівня розвитку довільної уваги дитини і довільної поведінки в інтелектуальній діяльності: саморегуляції та самоконтролю в інтелектуальній діяльності дітей старшого дошкільного віку, вміння зосереджуватись над своєю роботою, витривалості, посидючості.

Інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження здійснювалася відповідно до критеріїв вимірювання сформованості вольових дій (самоконтролю) виділених У. Ульєнковою, це п'ять рівнів сформованості вольових зусиль в інтелектуальній діяльності дітей (в напрямку від вищого до нижчого). В Таблиці 1 представлено кількісний аналіз отриманих результатів дослідження.

*Таблиця 1*

Результати дослідження рівня сформованості вольових зусиль старших дошкільників з НМР та із ЗНМ III рівня

<b>Рівні розвитку вольових зусиль</b>	<b>Основна група осіб/(%)</b>	<b>Контрольна група осіб/(%)</b>
I рівень	0 (%)	4 (20%)
II рівень	2 (10%)	10 (50%)
III рівень	10 (50%)	5 (25%)
IV рівень	8 (40%)	1 (5%)
V рівень	0 (0%)	0 (0%)

Провівши якісний аналіз результатів нашого дослідження, зауважимо, що I рівень сформованості вольових зусиль мають тільки дошкільники з НМР 4 (20%) особи, вони сприймали пропоновані їм завдання повністю і повністю зберігали їх до кінця заняття; працювали зосереджено, не відволікались впродовж всього заняття; працювали в основному точно, якщо і допускали

окремі помилки на те чи інше правило, то при перевірці помічали і самостійно усували їх; не поспішали здати роботу відразу після сигналу про закінчення, а ще раз перевіряли написане; в разі необхідності вносили поправки, робили все, щоб робота не тільки була виконана правильно, але і виглядала акуратною. На II рівні сформованості вольових зусиль знаходяться тільки 2 (10%) дітей із ЗНМ та половина обстежених дітей з НМР 10 (50%), які досить добре сприймають завдання на етапі прийняття інструкції, адже практично не відволікаються; зазвичай розуміють що потрібно виконати в завданні та інколи правила виконання завдання не зберігають до кінця роботи; контролюють якість виконання завдання в самому процесі роботи, помилки намагаються виправляти та не всі їх помічають; зазвичай критично оцінюють результат своєї діяльності, намагаються його адекватно обґрунтувати. III рівень сформованості вольових зусиль діагностовано у половини дошкільників із ЗНМ 10 (50%) осіб та у 5 (25%) осіб з НМР, ці діти приймали лише частину інструкції завдань, але до кінця заняття, могли не зберегти її в прийнятому обсязі, в результаті чого виконували завдання безладно; в процесі роботи припускалися помилок не тільки через неухважність, а і тому, що не запам'ятали правила виконання завдання; помилок не помічали, не виправляли їх ні під час роботи, ні в кінці заняття; після сигналу про закінчення роботи не виявляли бажання покращити її якість. IV рівень сформованості вольових зусиль мають 8 (40%) дітей із ЗНМ та 1 (5%) дитина із НМР, вони неповно сприймали завдання на етапі прийняття інструкції, часто не розуміли її повністю; не зберігали в пам'яті правила виконання завдання до його кінця; не контролювали якість виконання завдання в самому процесі роботи, помилок не помічали і не виправляли їх; вони не здатні критично оцінити результат своєї діяльності, адекватно обґрунтувати його. V рівень, найнижчий, сформованості вольових зусиль нами було не виявлено, ні в основній групі, ні в контрольній.

За результатами емпіричного дослідження, ми бачимо, що старші дошкільники із ЗНМ III рівня переважно мають недостатній рівень сформованості вольових зусиль для їх віку, і це заважає їм перейти до виконання навчальних завдань, вказує на несформовану мотиваційно-вольову готовність до школи. Але у цих дітей можна підвищити рівень саморегуляції та самоконтролю, вони мають таку потенційну здатність, тому їм потрібна ефективна психологічна корекційна робота спрямована на формування вольових якостей особистості, довірливості пізнавальної сфери та поведінки.

Ми розробили, апробували психокорекційну програму з подолання низького рівня розвитку вольових зусиль та формування самоконтролю і саморегуляції у старших дошкільників із ЗНМ III рівня, перевірили її на ефективність. Мета програми – психологічна корекція низького рівня довірливої поведінки дітей означеної категорії, сприяння розвитку їх вольової сфери, формування вольових якостей та довірливості в інтелектуальній діяльності, поведінці. Нами застосовувалися наступні методичні засоби і умови: формування позитивної мотивації дитини до участі в заняттях; дотримання чіткої структури занять; перехід від контролю, що здійснює психолог за



виконанням завдань, спочатку до взаємоконтролю, потім до самоконтролю; психокорекційні вправи; психокорекційні ігри з правилами; дидактичні ігри; бесіди; моделювання та аналіз заданих ситуацій. В психокорекційній програмі ми запропонували систему занять для створення мотивації особливої дитини пізнати себе та інших, свої здібності та можливості до навчання.

Психокорекційна програма розрахована на 20 занять, що проводяться два рази на тиждень, форма роботи – групова. Кожне заняття складається з трьох частин: розминки, основної частини, довільного розслаблення. Тематика занять: встановлення контакту, мова емоцій і керування ними, розвиток вольових якостей особистості, формування навичок ефективного спілкування та успішної взаємодії з іншими, почуття свої та інші, невербальна мова тіла, регулювання своєї поведінки, методи та способи подолання труднощів.

Ефективність і дієвість розробленої та застосованої психокорекційної програми нами була доведена повторним емпіричним дослідженням особливостей і рівня вольового розвитку дітей дошкільного віку з використанням методів і методик, що застосовувалися на констатувальному етапі дослідження. В Таблиці 2 представлено кількісний порівняльний аналіз отриманих результатів дослідження.

Таблиця 2.

Порівняльний аналіз показників отриманих результатів дослідження рівня сформованості вольових зусиль старших дошкільників експериментальної та контрольної груп за результатами повторної діагностики

Рівні розвитку вольових зусиль	Основна група осіб/(%)	Основна група осіб/(%)	Контрольна група осіб/(%)	Контрольна група осіб/(%)
	До застосування психокорекційної програми	Після застосування психокорекційної програми	До застосування психокорекційної програми	Після застосування психокорекційної програми
I рівень	0 (%)	1 (5%)	4 (20%)	5 (25%)
II рівень	2 (10%)	4 (20%)	10 (50%)	11 (50%)
III рівень	10 (50%)	12 (60%)	5 (25%)	4 (20%)
IV рівень	8 (40%)	3 (15%)	1 (5%)	0 (0%)
V рівень	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

З таблиці видно, що у 8 (40%) дошкільників основної групи, після психокорекційної роботи за експериментальною програмою покращився рівень сформованості вольових зусиль у порівнянні із контрольною групою, в якій за цей же час (10 тижнів) тільки 3 (15%) дітей перейшли на вищий рівень сформованості вольових зусиль (ці дошкільники займалися за навчально-виховною програмою дошкільного навчального закладу).

Отже, можемо стверджувати, що проведення систематичної психокорекційної роботи за розробленою експериментальною програмою, спрямованою на корекцію недостатнього рівня розвитку вольових якостей особистості, формуванню довільності всієї пізнавальної сфери та поведінки старших дошкільників із ЗНМ дає позитивні результати. Практичні психологи,

вихователі логопедичних груп, логопеди можуть застосовувати в своїй роботі запропоновану психокорекційну програму для дітей з мовленнєвими порушеннями, адже однією із задач навчання і виховання старших дошкільників є формування у них здібності не боятися труднощів, вміння мобілізувати свої зусилля для досягнення мети, дотримуватися черговості, не заважати іншим, не порушувати правила дисципліни, розвивати наполегливість, прагнення до успіху, працелюбність, посидючість, що в подальшому сприятиме успішному навчанню в школі.

### **Список використаних джерел**

1. Алексєєва Ю.А. Психодіагностика дітей та підлітків (для психодіагностичної практики студентів) / Ю. Алексєєва, О. Артемчук, О. Шишова. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 108 с.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.Б. Логопсихологія. Київ: Знання, 2010. 293 с.
3. Мартиненко І.В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08 Київ. Ін-т спец. педагогіки АПН України. 2007. 22 с.
4. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. №. 36. 2016. С.240-247.

**Н. ХОМЕНКО**

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
(м. Житомир, Україна)

## **РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

Відповідно базового компоненту дошкільної освіти в освітньому напрямі «Мовлення дитини» діти дошкільного віку мають оволодіти мовленнєвою та комунікативною компетентністю.

Мовленнєва компетентність – здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Комунікативна компетентність - здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими, здатність будувати діалог у різних формах конструктивної взаємодії, підтримувати партнерські стосунки, здатність заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [1].

Н. Гавриш наголошує, що одним із визначальних умов успішної соціалізації, а також розвитку дитини старшого дошкільного віку, є її

комунікативна компетентність, яка передбачає вміння успішно володіти мовою, використовувати свої навички у процесі міжособистісного спілкування. Дослідниця зазначає, що період 5-6 років дитинства, відомий як старший дошкільний вік, має велике значення для розвитку комунікативних навичок. Цей період є критичним для розвитку психічних процесів, таких як мислення, увага, уява та мовлення. Дитина швидко й успішно засвоює навички спілкування з дорослими і своїми ровесниками [3]. А. Богуш у своєму дослідженні сутність комунікативної компетентності дошкільників розглядає в контексті культури мовленнєвого спілкування. До компонентів комунікативної компетентності відносить такі: культура мовлення, виразність мовлення та мовленнєвий етикет [2].

Мовленнєва компетентність передбачає розвиток діалогічного та монологічного складників мовлення, а також передумовою розвитку комунікативної компетентності є здатність дитини будувати діалог, як один із компонентів зв'язного мовлення.

У психології відомі різні форми діалогічного мовлення. Найбільш простою є та, під час якої відповідь повністю повторює запитання та відтворює частину запитання, у цих випадках для виникнення висловлювання непотрібно ніякої творчої діяльності. Ця форма може зберігатися навіть при масивних мозкових ураженнях, коли складні форми мовленнєвої активної діяльності страждають. У процесі діалогу дитина навчається довільності свого висловлювання, у неї розвивається вміння слідкувати за логікою свого висловлювання, тобто у діалозі відбувається зародження та розвиток навичок монологічного мовлення [5].

**Монологічне мовлення** є відносно розгорнутим видом мовлення. Це мовлення однієї особи, яке має свої особливості. Воно вимагає більшої напруженості пам'яті, уваги до змісту та форми мови. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. В ньому порівняно мало використовується мовленнєва інформація, яку співрозмовники отримують із ситуації розмови. Замість того, щоб вказати на предмет, у монологічному мовленні потрібно у більшості випадків згадати про нього, назвати його та, якщо це потрібно, описати. Монологічне мовлення є активним і довільним видом мовлення. Воно не відбувається само по собі. У ньому потрібні внутрішня підготовка, більш подовжене попереднє обдумування висловлювання, зосередження думки на головному. Тут також важливі немовленнєві засоби (жести, міміка, інтонація), вміння говорити емоційно, виразно, але вони займають другорядне місце. Для монологу характерні: літературна лексика; розгорнутість висловлювання, логічна завершеність; синтаксична оформленість; зв'язність монологу забезпечується тим, хто говорить[5].

З активним впровадженням інклюзивної форми навчання в заклади дошкільної освіти постає потреба проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі з розвитку зв'язного мовлення. Закон України «Про освіту» визначає осіб з особливими освітніми потребами як осіб, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки

в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади. Під визначенням «діти з особливими освітніми потребами» ми розуміємо групу дітей, які через різні біологічні й соціальні причини відчувають стійкі труднощі в засвоєнні освітніх програм. Діти з особливими освітніми потребами, які навчаються в системі загальної і спеціальної освіти, мають порушення з боку інтелекту, емоційно-вольової сфери, різних аналізаторів (слуху, зору, мовлення, рухової сфери) [4].

Корекційно-розвиткові заняття для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку мають бути спрямовані на розвиток діалогічного мовлення, а саме оволодіння дітьми навичками мовленнєвого спілкування. Корекційну роботу розпочинають із розвитку сприйняття дітьми мовлення оточення, що здійснюється у дошкільному закладі в процесі практичної діяльності дітей. Використовують усі режимні моменти, ігри, заняття, спостереження, екскурсії; звернене мовлення логопеда та вихователя застосовують як засіб регуляції дитячої діяльності. Адекватне виконання дій дітьми говорить про правильне сприйняття і розуміння зверненого мовлення. Розвиток сприйняття мовлення дорослих здійснюється протягом всього навчання дітей у дошкільному закладі. Важливим завданням логопеда на початковому етапі є викликати у дітей мовленнєву активність. За мірою появи активного мовлення застосовують прийом питання-відповідь. На цьому етапі продовжують використовувати **відображене мовлення** дітей. Ця форма мовлення виникає в ситуації, коли логопед називає предмет (ознаку, дію), потім задає питання про його назву. Наступна форма мовлення – **самостійні**, поки що **однослівні відповіді**, які у поєднанні із запитаннями за змістовною єдністю можна розглядати як відповіді повним реченням. В подальших етапах дітей слід навчати цілеспрямованої розмови з певної теми, тобто бесіди [5].

Корекційно-розвиткова робота з розвитку монологічного мовлення у дітей спрямована на розвиток умінь будувати висловлювання різних типів; опис (світ у статистиці), розповідь (динаміка подій у часі і русі), роздум (встановлення причинно-наслідкових зв'язків). **Опис** – це висловлювання про певні властивості предмета чи явища. В описі дається характеристика людей, предметів, явищ природи шляхом перерахування їх основних, суттєвих ознак. Дітей навчають описувати картинки, іграшки, предмети, інтер'єр, явища природи, людей. **Розповідь** – це повідомлення про події, що розгортаються в часі. Головна увага тут надається фактам, подіям, переживанням. Дошкільників із порушеннями мовлення навчають двом основним типам монологів – самостійній розповіді та переказу, здебільшого на основі наочності. У першому випадку дитина навчається відбирати зміст для висловлювання та оформлювати його самостійно, в іншому матеріалом для висловлювання слугує художній твір. **Роздум (міркування)** – це логічний виклад матеріалу у формі доказу, це висловлювання про причини якостей, ознак, подій. Діти дошкільного віку оволодівають найбільш простими роздумами розмовного стилю (наприклад, обґрунтування відповіді на загадку). У залежності від провідного психічного процесу, на який

спирається дитяча розповідь, у методиці виділяють розповіді за сприйманням, по пам'яті, за уявою. Під час корекційно-розвиткових занять з дітьми ці розповіді використовуються по-різному в залежності від віку та ступеня порушення мовлення [5].

Застосовуючи методи та прийоми з розвитку зв'язного мовлення слід враховувати ступінь порушення мовлення, індивідуальні та вікові особливості дітей інклюзивної форми навчання.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovocho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovocho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта. 2000. 216 с.
3. Гавриш Н.В. Ровесницькі стосунки як цінність дитячої субкультури. Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини: м-ли міжн. наук.-практ. конф. (12.11.2020 р., м. Київ). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. 227.
4. Діти з особливими освітніми потребами /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
5. Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ. Слово. 2010. 285 с.

**О. ХОХЛІНА**

професор кафедри авіаційної психології,  
Національний авіаційний університет,  
(м. Київ, Україна)

**С. ГОРБЕНКО**

доцент кафедри авіаційної психології  
Національний авіаційний університет,  
(м. Київ, Україна)

## STEM-ОСВІТА У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Інклюзивна освіта – це реальність сьогодення, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому закладі. Якість упровадження інклюзивної освіти багато в чому визначається професійною компетентністю освітян та їх бажанням активно використовувати новітні педагогічні підходи до навчання й оцінювання, інноваційні практики міждисциплінарного навчання. Звідси виникає необхідність забезпечення освітян інструментарієм знань, необхідним для впровадження інноваційної діяльності та поширення найкращих українських й світових практик.

В Україні окремою ланкою системної інноваційної діяльності є впровадження STEM–освіти, що ґрунтується на міждисциплінарних засадах у викладанні навчальних дисциплін і окремих дидактичних елементів (інтегроване навчання відповідно до певних тем або реально існуючих проблем) та має на меті запровадити комплекс заходів, що забезпечить формуванню соціальних й особистісних компетенцій дітей з особливими освітніми потребами [2].

Отже, якісно та продуктивно вирішувати педагогічні задачі під час STEM-навчання допомагає інтеграція навчального процесу. Актуальність даного процесу зумовлена можливістю сформувати уявлення цілісності об'єктивного світу, використанням проблемних ситуацій, що спонукає учнів з особливими освітніми потребами досліджувати нові фактори й явища шляхом збільшення інформативності матеріалу, його прикладного значення.

Розглядаючи освітню діяльність як важливий предмет корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, слід сказати й про особливе значення формування у дітей загально навчальних та загально трудових умінь інтелектуального характеру – умінь аналізувати умови учбово-практичних завдань, планувати, організовувати їх виконання, оцінювати його правильність та отриманий результат. Формування таких умінь є потужним засобом інтелектуалізації діяльності учнів та їх розумового розвитку; а їх сформованість розглядається як важливий показник оцінки їх інтелекту [5]. Саме в даному аспекті і повинні впроваджуватися напрями та форми STEM-освіти.

STEM-освіта сприяє впровадженню цікавих, дієвих, інтерактивних форм навчання, наприклад, STEM-урок чи інтегрований урок/заняття, в основі якого створення прикладного продукту [1].

Відповідно, інтегрований урок/заняття – це спеціально організований урок/заняття, мета якого може бути досягнута при об'єднанні ґрунтовних знань з різних предметів й спрямована на вирішення проблеми синтезу навколишнього середовища у прикладному аспекті. Структура інтегрованих уроків/занять відрізняється: чіткістю, компактністю, стислістю, логічною взаємообумовленістю навчального матеріалу на кожному етапі уроку, значною інформативною місткістю матеріалу [1].

Інтегровані уроки/заняття є найважливішою частиною системи міжпредметних зв'язків. Основними структурними компонентами такого уроку/заняття є визначення проблеми; створення моделі дослідження; проведення дослідження; аналіз та інтерпретація даних; моделювання різних альтернатив рішення, вибір оптимального рішення та його реалізація [2].

Найбільш актуальними типами інтегрованих уроків є урок формування нових знань (урок-подорож, урок-дослідження, урок-екскурсія, мультимедіа-урок, проблемний урок), урок формування нових вмінь і навичок (урок-практикум, урок-гра, урок-подорож), урок узагальнення та систематизації знань (ігри, конкурси, вікторини, урок-екскурсія, урок-аналіз контрольних робіт, урок-бесіда). Такі уроки створюють більше можливостей для вирішення сучасних навчально-методичних завдань [2].

Невіддільною складовою STEM-освіти є мережа STEM – центрів/лабораторій (у тому числі віртуальних), інтерактивних музеїв, що роблять проведення дослідних експериментів доступними, а процес навчання творчим. Так, використання якісних освітніх інтернет-ресурсів, з одного боку, створює позитивну мотивацію до опанування учнями з особливими освітніми потребами різних дисциплін, з іншого, сприяє розвитку співробітництва й підтримки здобувачами освіти один одного [2, 3, 4].

Водночас, упровадження STEM-освіти зумовлюється підвищенням необхідності мотивації вчителів щодо підвищення їх професійної компетентності. Відповідно, в Україні започатковано безкоштовне навчання на дистанційних сесіях STEM-школи, що на партнерських засадах реалізується з 2017 року Інститутом модернізації змісту освіти», Університетом менеджменту освіти», видавництвом «ВД «Освіта» та обласними ІППО. Захід всеукраїнського рівня STEM-школа є новаторським та ефективним рішенням щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників

STEM-освіта є інструментом щодо оновлення дидактичних методів, засобів, форм та принципів навчання. STEM-освіта об'єднує зусилля учасників освітнього процесу у формуванні компетентностей, які дадуть можливість запропонувати розв'язання проблем суспільства в умовах інклюзивної освіти.

В Україні започатковано низку ініціатив, орієнтованих на поширення STEM-освіти, однак, практичні питання щодо методики впровадження і розвитку STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, особливо для осіб з особливими освітніми потребами, потребують подальших досліджень та наукових розробок.

#### **Список використаних джерел**

1. Горбенко С., Лозова О., Василяшко І. Педагогічна діяльність учителя та формування його професійної майстерності в умовах STEM-освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Електронне видання ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2023. Вип. 8 (97). С. 206-218.

<https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023>

2. Горбенко С. Л. Василяшко І. П. Розвиток напрямів STEM-освіти в системі інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб.наук. праць. Вип. 16. Том 1 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. С.81-92. DOI: 10.32.626/2413-2678.2029-16.81-91.

3. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Чернецький І. С., Постова К. Г. Інтегроване навчання STEM: від предметності до трансдисциплінарності. *Світ інноваційних можливостей: актуальні питання розвитку STEM-освіти: колективна монографія* / за заг. ред. О. Є. Стрижака, Ю. І. Завалевського. Київ, 2023. С. 68-88.

<https://doi.org/10.51707/978-617-7945-56-6>

4. Савченко Я. В. Інтерактивний простір «Музей Науки» в системі STEM-освіти: практико-орієнтований підхід. *Світ інноваційних можливостей:*

*актуальні питання розвитку STEM-освіти: колективна монографія / за заг. ред. О. Є. Стрижака, Ю. І. Завалевського. Київ, 2023. С. 205-221.*

<https://doi.org/10.51707/978-617-7945-56-6>

5. Синьов В.М., Хохліна О.П. Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб.наук. праць. Вип. 16. Том 1 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. С.30-244. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244*

**Ю. ХРАМОВА**

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(м. Дніпро, Україна)

### **ВИРШЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТРУДНОЩІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У НАВЧАННІ ТА УЧАСТІ**

Мовлення – це історична форма спілкування людей засобами мови. За допомогою мовлення передаються інформація, думки, почуття. Мовленнєве спілкування — це комунікативний акт. Комунікація відіграє ключову роль у нашому повсякденному житті, забезпечуючи поєднання, розуміння та обмін інформацією. Однак для дітей з особливими освітніми потребами, це може бути складним випробуванням через існуючі бар'єри та недоліки у спілкуванні. У всіх випадках поведінки, що відхиляється, хоч і не завжди очевидною лінією проходить насамперед зубожіння мовленнєвих конфліктів. Внаслідок того, що діти з порушенням мовлення мають низький рівень мовленнєвої здібності, у них формується стереотип небажаної поведінки. У певної категорії дітей з ООП спостерігаються прояви агресії, які можуть не тільки зберігатися, а і перейти у стійкі риси особистості. Ця поведінка може не тільки перешкоджати навчанню всієї групи або класу, але й бути небезпечною для самої дитини, її однолітків та педагога.

Особистість дитини з психофізичними порушеннями та її поведінка завжди були в полі зору дефектологічної науки (В. Бондар, В. Засенко, С. Конопляста, С. Миронова, Т. Скрипник, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Хохліна та ін.). Причини, механізми, прояви, та наслідки агресії як феномен психоемоційного розвитку дитини досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці у дітей з відхиленнями у поведінці (М. Алемаксін, Н. Максимова, Л. Славіна та ін.), з психічними розладами (В. Гарбузов, В. Ковальов, В. Первий та ін.).

Розуміння бар'єрів у комунікації:



1. Фізичні бар'єри: Діти з порушеннями мовлення можуть мати фізичні перешкоди, такі як анатомічні дефекти мовленнєвих органів, які ускладнюють вимову звуків чи слів.

2. Психологічні Бар'єри: Емоційні чинники, такі як стрес чи нервозність.

3. Соціальні Бар'єри: Зіткнення з негативними реакціями оточуючих, стереотипами чи нерозумінням може створити соціальні бар'єри для дітей з ООП з порушеннями мовлення, запобігаючи їх здатності ефективно взаємодіяти з навколишнім світом.

4. Технічні бар'єри: Обмеження доступу до технологій та комунікаційних засобів можуть створити додаткові перешкоди для спілкування.

Педагогі, які працюють з дитиною в умовах інклюзивного навчання зіткаються з проблемою розуміння потреб таких дітей і проявами небажаної, агресивної поведінки під час учбового процесу.

Здобувачі освіти з ООП можуть виявляти різні типи поведінки у відповідь на свої труднощі у спілкуванні:

1. Фрустрація та безпорадність: Діти з порушеннями мовлення можуть відчувати фрустрацію та безпорадність через труднощі у комунікації. Нездатність висловити свої думки та почуття ясно і зрозуміло може призвести до негативних емоційних реакцій, таких як роздратування та агресія.

2. Соціальна ізоляція: Проблеми у спілкуванні можуть призвести до соціальної ізоляції, коли діти відчують себе незграбними чи незрозумілими однолітками. Відчуження та самотність можуть стати джерелом стресу та агресії.

3. Низька самооцінка і самозадоволення: Постійні труднощі з промовою можуть призвести до зниження самооцінки у дітей, що може викликати підвищену схильність до агресивної поведінки у спробі компенсувати свої недоліки або привернути увагу оточуючих.

Прагнення зрозуміти дитину з ООП у якої є мовленнєві труднощі можна визначити як одне з головних завдань корекційної роботи. Якщо дитина немовленнєва, то педагог може зрозуміти бажання і почуття свого учня за допомогою невербальних засобів спілкування. Уважно стежачи за мімікою, жестами, частотою дихання, за кольором шкіри, частотою серцебиття можна отримати багато інформації про стан дитини.

Поведінковий і проблемний аналіз вважають найбільш важливою діагностичною процедурою в поведінковій психотерапії [5]. В умовах навчально-виховного процесу потреба особистості у визнанні, власній значущості трансформується у відповідні потреби: в інтелектуальній, комунікативній та діяльнісній значущості.

Небажана поведінка має кілька функцій: аутостимуляція (особливо до цього схильні діти з РСА), уникнення дійсності, уникнення небажаного, привернення уваги, отримання бажаних стимулів чи дій. Найбільш проблемною поведінкою, яка створює бар'єри у навчанні, є уникнення небажаного та привернення уваги. Педагог може проаналізувати методом спостереження за спрощеною схемою такі моменти: що зумовило поведінку; конкретні ознаки ситуації; поведінкові вияви. Так, якщо дитина під час уроків часто перебиває вчителя, сперечається, вокалізує, голосно і демонстративно позіхає, то ця поведінка визначається фахівцями освіти як найпроблемніша у цієї дитини.

Також невміння дитини попросити перерву, сказати, що вона хоче в туалет, або її треба щось інше, стає бар'єром у навчанні. Добре, якщо педагог володіє методами альтернативної комунікації, наприклад PECS. Батькам необхідно розповідати про переваги альтернативної комунікації, переконувати їх у їхньому побоюванні, що «дитина ніколи не заговорить, якщо ми дамо їй картки». Педагогу необхідно проаналізувати поведінку дитини, знайти її причини, дати приклад альтернативної поведінки і дбати про профілактику появи небажаної, агресивної поведінки.

Для вироблення нової поведінки використовують метод формування поведінки. Для цього підкріплюється кожен невеликий крок, що наближає дитину до бажаної поведінки. В якості позитивного стимулу використовується метод накопичення балів. Бали - це зірочки, фішки, наклейки, які самі по собі підкріпленням не є, але замінюють позитивні стимули. Накопичивши певну кількість балів, дитина може поміняти їх на реальну нагороду. Метод накопичення балів має ряд переваг перед використанням реальних підкріплень - він може бути застосований відразу ж слідом за бажаною поведінкою, не призводить до насичення, і його можна використовувати для будь-яких ситуацій. Метод накопичення балів обов'язково вимагає залучення батьків. По-перше, система винагород і штрафів ретельно розробляється спільно з дитиною, батьками та педагогом.

Використання елементів арттерапії вчителем, асистентом вчителя є дієвим методом впливу на психоемоційний і фізичний стан дитини з ООП задля профілактики агресивності, для зняття емоційної напруги і закріплення набутого позитивного стану. Так, наприклад можна зробити з пластикових ложок сім'ю дитини і програти з дитиною будь яку конфліктну ситуацію.

Висновки. На основі проведеного аналізу можна зробити висновок про необхідність системи комплексного впливу на вирішення комунікативних труднощів дітей з ООП. Розвинений ступінь спостережливості, коли вчитель, педагог набуває уміння робити висновки про чинники поведінки дитини, ґрунтуючись на теоретичних знаннях про дитину та здібностях чуттєво-сенсорного її співпереживання є шляхом вирішення комунікативних труднощів дітей з ООП в інклюзивному класі задля подолання бар'єрів у навчанні та участі.

#### **Список використаних джерел**

1. Конопляста С. Ю., Т. В. Сак. Логопсихологія. Київ. Знання, 2010. 293 с.
2. Логопедія / за ред. М. Шеремет. Київ. Слово, 2018. 856 с.
3. Мартиненко І.В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*, 2012. № 2. С. 328-295.
4. Поліщук Ю. В., Храмова Ю. В., Андрєєва О. В. 77 чудес в сундучке: арт-терапевтические техники в работе с особым ребенком. Дніпро: Герда, 2019. 184с.
5. German, R.E., & DeRubeis, R.J. Cognitive-Behavioral Psychotherapy. *Encyclopedia of Mental Health*. 2016. P. 297-306. doi: 10.1016/b978-0-12-397045-9.00018-5

**Л. ХРАНОВСЬКА**  
вчитель трудового навчання Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **РОБОТА КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Однією з найважливіших ланок розвитку інклюзивної освіти є робота з батьками. Батьки всі різні, у кожного своя уява стосовно того, як саме повинен бути побудований освітній процес їхньої дитини з урахуванням особливостей її розвитку та поведінки. Тому спеціаліст, який працює у спеціальній школі повинен підібрати такі слова, методи та прийомів роботи, які враховують інтереси, пріоритети та проблеми сімей. Педагогами необхідно тісно співпрацювати з батькам дітей, які мають особливі освітні потреби.

Батьки та педагоги під час навчання у спеціальній школі стають партнерами у процесі виховання та розвитку дитини з ООП. Спільна робота дає можливість краще зрозуміти потреби дитини та забезпечити їй всебічну підтримку. Батьки знають про свою дитину, її сильні та слабкі сторони, уподобання та особливості розвитку, що робить їх цінними партнерами у навчальному процесі. Педагоги володіють знаннями та методиками роботи з дітьми з ООП, що може допомогти батькам у вихованні та розвитку дитини.

Принципи співпраці базуємо на повазі та довірі (поважаємо думку та досвід батьків, а також налагоджуємо з ними довірчі стосунки); відкритості та прозорості (надаємо батькам чітку та конструктивну інформацію про прогрес дитини, а також про будь-які проблеми, що виникають); співвідповідальності (спільно з батьками несемо відповідальність за успіхи дитини) та індивідуальному підході (роботу з батьками будуємо з урахуванням потреб та особливостей кожної сім'ї).

Щоб співпраця з батьками була ефективною залучаємо батьків до прийняття рішень щодо освіти та реабілітації дитини, спільно розробляємо план індивідуального розвитку дитини, регулярно інформуємо батьків про прогрес дитини, створюємо умови для співпраці батьків та педагогів.

У роботі класного керівника важливо поважати думку та досвід батьків, а також налагодити з ними довірчі стосунки. Повага до думки та досвіду є основою для налагодження партнерських стосунків, а довіра між батьками та педагогами дає можливість спільно працювати над найкращим для дитини.

Щоб вибудувати повагу та довіру потрібно відкрите спілкування, чітко та конструктивно доносити інформацію до батьків, а також завжди бути готовим вислухати їхні думки та занепокоєння. Важливо бути чесним з батьками щодо можливостей та потреб дитини, щодо будь-яких проблем, що виникають. Обов'язково має бути конфіденційність інформації, що стосується дитини та її сім'ї. Велику роль у успішній роботі відіграє співпраця (залучення батьків до

прийняття рішень щодо освіти та реабілітації дитини) та підтримка (визнання та повага до зусиль батьків у вихованні та розвитку дитини).

Робота з батьками будуємо з урахуванням потреб та особливостей кожної сім'ї. Кожна сім'я має свої особливості, потреби та очікування. Індивідуальний підхід дає можливість врахувати ці особливості та надати батькам необхідну їм підтримку, вони отримують допомогу, яка їм дійсно потрібна, відчувають себе більш залученими до процесу навчання та реабілітації дитини. А дитина відчуває себе більш щасливою та впевненою, коли знає, що її сім'ї надається необхідна підтримка. Для цього проведемо бесіду з батьками - дізнаємось про їхні потреби, очікування, сильні та слабкі сторони. Спільно з батьками розробляємо план роботи - який включає цілі, завдання, методи роботи та строки реалізації. Регулярно спілкуємось з батьками - інформуємо їх про прогрес дитини, обговорюємо будь-які проблеми та шукаємо шляхи їх вирішення. Батьки можуть змінювати свої потреби та очікування, тому педагоги завжди готові до змін у плані роботи. Виявляємо повагу до думки та досвіду батьків - пам'ятаємо, що батьки є експертами з питань своєї дитини.

Важливо забезпечити конфіденційність інформації, що стосується дитини та її сім'ї. Це є важливою складовою довіри між батьками та педагогами та дає можливість батькам вільно спілкуватися з педагогами та ділитися своїми переживаннями. Батьки відчувають себе більш комфортно. Вони стають більш відкритими та чесними з педагогами, коли знають, що їхня інформація не буде розголошена. А дитина відчуває себе більш безпечною та впевненою, коли знає, що її особиста інформація буде збережена в таємниці. Щоб забезпечити конфіденційність забезпечуємо збереження інформації (інформація про дитину та її сім'ю зберігається в безпечному місці та доступною лише для тих, кому вона дійсно потрібна); обговорення інформації (обговорюємо інформацію про дитину та її сім'ю лише з тими, хто має право на її отримання); отримання згоди (перед тим, як ділитися інформацією про дитину з кимось іншим, отримуємо згоду батьків); поважаємо приватне життя дитини та її сім'ї.

Для цього розроблено політику конфіденційності - чітко визначено, яка інформація про дитину та її сім'ю буде збиратися, як вона буде використовуватися та кому вона буде доступна. Завжди уважні та обережні, коли говоримо про дитину або її сім'ю в публічних місцях.

У своїй роботі також використовуємо позитивний підхід, що дає можливість сконцентруватися на сильних сторонах дитини та її можливостях, допомагає батькам бачити перспективи та вірити в успіх своєї дитини, створює атмосферу підтримки та прийняття, яка є важливою для розвитку дитини. Вона стає більш мотивованою до навчання та розвитку, коли знає, що в неї вірять, відчуває себе більш впевненою та щасливою, коли знає, що її цінують. Позитивний підхід допомагає покращити стосунки між дитиною, батьками та педагогами. Використовуючи позитивний підхід хвалимо дитину за її досягнення, навіть якщо вони невеликі, відзначаємо будь-які позитивні зміни в поведінці, навчанні або розвитку дитини, говоримо про дитину з оптимізмом та вірою в її успіх, завжди терплячі, чуйні та доброзичливі до дитини та її сім'ї, разом з

батьками шукаємо шляхи для розвитку та підтримки дитини. У своїй роботі використовую компліменти - хвалю дитину за її зусилля, досягнення, поведінку, навички тощо. Заохочую дитину - створюю атмосферу, де дитина відчуває себе комфортно, щоб ризикувати, робити помилки та вчитися на них. Разом святкуємо успіхи – відзначаємо будь-які, навіть найменші, успіхи дитини. Використовую позитивну мову – уникаю негативних етикеток, стереотипів та порівнянь. Ділюсь з батьками позитивними новинами про їхню дитину.

Перерахую кілька форм співпраці з батьками - це індивідуальні консультації з питань виховання, навчання та розвитку дитини з ООП; групові заняття (батьківські групи дають можливість спілкуватися з іншими сім'ями, ділитися досвідом та отримувати підтримку); семінари та тренінги (навчаємо батьків методам роботи з дитиною з ООП); інформаційні ресурси (надаємо батькам інформації про особливості розвитку дитини з ООП, доступні ресурси та послуги); спільні заходи (залучення батьків до участі в шкільних заходах та проектах).

У роботі з батьками маю такі рекомендації:

- спілкування з батьками (використовуйте зрозумілу мову, уникайте професійного жаргону, будьте уважні та чуйні до потреб батьків, надавайте батькам чітку та конструктивну інформацію, заохочуйте батьків до спілкування та запитань);
- підтримка батьків (визнавайте та цінуйте зусилля батьків, надавайте батькам емоційну та практичну допомогу, допомагайте батькам знаходити ресурси та послуги, створіть атмосферу прийняття та підтримки);
- співпраця з батьками (залучайте батьків до прийняття рішень щодо освіти та реабілітації дитини, спільно розробляйте план індивідуального розвитку дитини, регулярно інформуйте батьків про прогрес дитини, створюйте умови для співпраці батьків та педагогів).

Ефективній роботі педагогам допомагає активне слухання - коли ви спілкуєтеся з батьками, уважно слухайте їхні слова та намагайтеся зрозуміти їхні почуття. Демонструйте емпатію - поставте себе на місце батьків і спробуйте зрозуміти їхню точку зору. Будьте доступними - батьки повинні мати можливість зв'язатися з вами, коли у них виникають питання або проблеми. Дотримуйтесь обіцянок - якщо ви щось обіцяєте батькам, обов'язково виконайте свою обіцянку. Виявляйте вдячність - дякуйте батькам за їхню співпрацю та підтримку. Виходячи зі специфіки сімей, де є діти з ООП, слід зазначити, чим більш залученні батьки до навчання та виховання дитини у спеціальній школі, тим більша ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей.

### **Список використаних джерел**

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за ред. М.А. Порошенко. Київ. Леся. 2018.
2. Колупасва А.А. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018.
3. Варецька О.В. Етика педагогічної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. 2016. № 51. С. 42-45.

4. Назарова А.А. Етичні вимоги до педагогічних працівників. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Право* : зб. наук. праць. 2011. № 16. С. 68-75.

5. Онопченко Г. Види взаємодії учасників освітнього інформаційно-соціального середовища. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2015. № 1. С. 14-18.

## **О. ЧЕБОТАРЬОВА**

завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
(м. Київ, Україна)

### **ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

Дошкільна освіта є самоцінною первинною ланкою системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя розвитку особистості дитини для її навчання упродовж життя. Дошкільна освіта – галузь освіти, яка спрямована на реалізацію навчально-розвивальних та виховних завдань для дітей дошкільного віку (від народження до шести років). В Україні це обов'язкова первинна складова частина системи безперервної освіти.

Основними завданнями законодавства України про дошкільну освіту є: забезпечення права дитини на доступність здобуття дошкільної освіти; реалізація необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти; визначення змісту дошкільної освіти; створення безпечного освітньо-розвивального середовища та умов різнобічного розвитку дітей. Питання функціонування дошкільних навчальних закладів урегульовано Законом України «Про дошкільну освіту», Положенням про дошкільний навчальний заклад.

Стратегічною метою освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є гармонійний розвиток особистості, забезпечення соціальної та життєвої компетентностей, дошкільної зрілості.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» вимоги до рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку з ООП визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти України (державним освітнім стандартом) і реалізуються програмами, рекомендованими або схваленими Міністерством освіти і науки України в установленому порядку [1].

Зокрема, із запровадженням нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.) в Україні розроблено та затверджено Програму розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (далі – Програма), зміст якої узгоджено з вітчизняними та міжнародними стандартами освіти дітей раннього та дошкільного віку, сучасними досягненнями у галузі спеціальної педагогіки й психології.

Матеріали, представлені у Програмі, є підсумком координації наукового і практичного досвіду співробітників відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та експериментальних дошкільних закладів освіти України. Зміст Програми апробований у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Програму розроблено відповідно до Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020 р.), нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (2021 р.), сучасних досягнень у сфері спеціальної педагогіки та психології, вітчизняних та світових тенденцій раннього розвитку та підтримки дітей з особливими освітніми потребами [2].

Розроблення змісту освіти дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку сприятиме впровадженню системи раннього втручання, забезпечить передумови опанування дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку сучасним змістом дошкільної освіти; сприятиме своєчасній адаптації дітей до соціального довкілля, формуванню їхніх життєвих компетенцій.

Програма визначає базові положення, що принципово важливо для розуміння напрямів розвитку та підтримки дітей раннього віку та гуманізації цілей дошкільної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основними завданнями Програми є створення сприятливих умов для повноцінного проживання дитиною дошкільного дитинства, формування позитивних особистісних якостей, різнобічний розвиток психічних та фізичних якостей відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, підготовка до життя в сучасному суспільстві, формування передумов до навчальної діяльності та самостійності у побуті, забезпечення безпеки життєдіяльності дитини [3,7].

Особлива увага у Програмі приділяється збереженню та зміцненню здоров'я дітей, формуванню навичок орієнтування у життєвих ситуаціях, поваги до традиційних цінностей, забезпеченню умов для розвитку вищих психічних функцій та формування усіх видів дитячої діяльності, формуванню способів та прийомів взаємодії дітей зі світом людей та довкіллям.

Ці завдання реалізуються в процесі створення умов для корекційної спрямованості усього освітнього процесу для дітей означеної категорії, а саме:

- створення в закладі, родині атмосфери гуманного та доброзичливого ставлення до усіх дітей, що дозволяє розкрити їхні потенційні можливості та індивідуальні здібності;
- створення умов для формування різноманітних видів дитячої діяльності для включення кожної дитини до соціальної взаємодії з дорослими та однолітками;
- єдність вимог до розвитку, виховання та навчання дітей в умовах дошкільного закладу та сім'ї;
- наступність завдань у змісті дошкільної освіти та початкової школи.

Реалізація вищезазначених у Програмі мети та завдань можливе лише за умов систематичної та цілеспрямованого супроводу педагогами та фахівцями кожної дитини, надання їй емоційної підтримки у період адаптації до навчання та виховання у закладі дошкільної освіти.

Від педагогічної майстерності кожного педагогічного працівника (вихователя, дефектолога, логопеда, психолога, музичного педагога та ін.), його культури, любові до дітей, професійної взаємодії між собою залежить динаміка загального та соціального розвитку кожної дитини.

Програму, розроблену на основі Базового компонента дошкільної освіти (Стандарта), орієнтовано на підвищення соціального статусу дошкільної освіти; збереження національної єдності освітнього простору щодо рівня дошкільної освіти; забезпечення рівних можливостей для кожної дитини в здобутті якісної дошкільної освіти; забезпечення наступності та варіативності змісту навчання, виховання та розвитку дітей у різних вікових періодах та оптимальних організаційних формах дошкільної освіти, можливості формування освітніх траєкторій розвитку дітей з урахуванням освітніх потреб, здібностей та стану здоров'я.

Програма відповідно до стандарту дошкільної освіти базується на наступних засадах:

- 1) підтримки різноманітності дитинства; збереження унікальності та самоцінності дитинства як важливого етапу у загальному розвитку людини;
- 2) особистісно-розвивальний та гуманістичний характер взаємодії батьків (законних представників), педагогічних працівників та дітей;
- 3) поваги до особистості дитини;
- 4) реалізація Програми в оптимальних формах, специфічних для дітей раннього та дошкільного віку, насамперед у формі гри, соціально-емоційній взаємодії з дорослим та однолітками, з опорою на розвиток пізнавальної діяльності, спонуканні до активності, що забезпечує особистісний розвиток дитини.

Відповідно до вимог Стандарту Програма має чітку структуру – вступ, пояснювальну записку, психолого-педагогічну характеристику дітей раннього та дошкільного віку з ПІР, інваріантну та варіативну складову змісту виховання, навчання та розвитку, додатки та літературу.

Програму розвитку дітей дошкільного віку представлено за сімома освітніми напрямками: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у природному доквіллі», «Гра дитини», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва».

Програму структуровано за уніфікованою для всіх вікових періодів життя рамкою-схемою, що охоплює такі елементи: пояснювальну записку, що містить вікові можливості дітей, «Зміст навчання та виховання», «Основні освітні завдання», «Показники сформованості життєвих компетенцій дитини» (за кожною освітньою лінією).

У Програмі наголошено на самоцінності дошкільного дитинства, визнано його особливу роль у становленні особистості та відмінність від періоду шкільного життя. Заклад дошкільної освіти кваліфіковано як інститут соціалізації, а його основне призначення полягає у формуванні життєвих компетенцій дитини, навчання дитини основ науки життя, а не формувати знання з окремих навчальних предметів. Зберігати дитячу субкультуру є важливе завдання сучасного закладу дошкільної освіти. Тож оптимальні педагогічні



умови організації життєдіяльності дошкільника передбачають широке розгортання й збагачення змісту специфічних дитячих форм діяльності – ігрової, практичної, образотворчої, комунікативної.

Програма проголошує важливість реалізації педагогом індивідуального підходу до розвитку, виховання й навчання дошкільників та орієнтує на обов'язкове врахування в освітньому процесі індивідуальної історії життя кожної конкретної дитини (її біографії, умов життя родини) та особливостей взаємин членів родини. Розширення, урізноманітнення, широке використання в освітньому процесі особистісного досвіду дошкільника є стратегією організації педагогічної діяльності. А планування роботи за визначеними Базовим компонентом дошкільної освіти освітніми лініями є тактикою її реалізації.

### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021>
2. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Київ: ФОРМ Ферець В.Б. 2020. 44 с. <https://bit.ly/2E3xuLJ>
3. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / за ред. О. Чеботарьової, І. Гладченко. Київ. ІСПП імені Миколи Яремченка НАПН України, 2023. 433 с. <https://lib.iitta.gov.ua/728670/>

### **Н. ЧЕРЕДНІЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри логопедії та логопсихології  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

## **ТИПОЛОГІЯ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

Актуальною проблемою сучасної логопедії є корекції та формування навичок писемного мовлення, що зумовлено значним збільшенням кількості учнів ЗЗСО, які відчують труднощі засвоєння навички грамотного письма як на початковому етапі навчання, так і у процесі вивчення предмету «Українська мова (Е. Данілавичюте, Н. Голуб, В.Ільяна, О.Мілевська, Т.Мельніченко, В.Тарасун, Л. Тенцер, Н. Чередніченко та ін.). Встановлена наявність у їхніх письмових роботах дисграфічних та дизорфографічних помилок, що мають тенденцію набувати стійкого характеру та кількісно збільшуватися [1, 2, 6].

Одним із важливих завдань початкового навчання мови є формування елементарних умінь орфографічно правильно писати слова, вживати пунктуаційні знаки. Основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити

фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними буквами без їх пропусків, замін, додавань і перестановок [3].

Учні початкових класів мають оволодіти цими вміннями і безпомилково писати слова за фонетичним принципом. Визначальним вмінням, яке має бути сформоване на початковому етапі навчання мови, є орфографічна і пунктуаційна пильність: вміння бачити в тексті особливості графічної форми слова, помічати пунктуаційні знаки у простих випадках, усвідомлювати їх роль у реченні, а також вміння самостійно виправляти допущені помилки, зіставляючи написане зі зразком. Крім того, вони мають засвоїти і самостійно користуватись у процесі письма тими правилами правопису, алгоритм застосування яких є простим (1-2 кроки у міркуванні, наприклад, уживання м'якого знаку у кінці слова, великої літери у власних назвах; написання *не* з дієсловом тощо) [3].

Діти молодшого шкільного віку із порушеннями усного та писемного мовлення при опануванні навичок фонетики та графіки вже на початковому етапі відчують певні труднощі під час письма за фонетичним принципом. Вони пропускають голосні та приголосні, замінюють та змішують фонемо-графіми, близькі за акустико-артикуляційними та графічними ознаками. Такі специфічні помилки, які не пов'язані із застосуванням правил, свідчать про порушення письма – дисграфію (Е. Данілавичюте, О. Корнєв, Т. Пічугіна, В. Тарасун, Н. Голуб Л. Тенцер, Н. Чередніченко). Причиною виникнення на письмі дисграфічних помилок виступає незасвоєння учнями на етапі опанування грамоти операції звуко-буквеного аналізу слів, недостатня сформованість у них звуко-буквених асоціацій та графічних образів букв [6].

Учні другого, третього і навіть 4 класу, які правильно виконують звуко-буквений аналіз слів, простих за фонетичною будовою, можуть допускати помилки на позначення м'якості приголосних на письмі, подовженої, твердої та роздільної вимови приголосних тощо, замінювати при цьому і – на и, і – на м'який знак і навпаки тощо. Такі помилки зумовлені незасвоєнням фонетико-графічних правил. Вони простежуються у словах, що записуються за фонетичним принципом та відносяться до першого типу дизорфографічних помилок. Учні часто не можуть використати правила під час письма, невірною вживають букви для позначення відповідних звуків. Це свідчить про стійке специфічне порушення письма – дизорфографію. Причинами такого типу помилок виступають: незнання фонетико-графічних правил; відсутність вміння відчувати певну трудність під час написання слів, що керується правилами (орфографічної пильності); нездатність порівняти орфоепічну вимову та орфографічне написання слів; недостатня автоматизованість фонетико-графічних умінь та навичок; порушення дії контролю та самоконтролю на етапі перевірки записаного [4, 5].

Найхарактернішими дизорфографічними фонетико-графічними помилками в письмових роботах учнів є такі:

1) заміни та змішування букв, що позначають м'якість приголосних на письмі, особливо голосних другого ряду (ніч –нич, сім – сим, сіль-силі, альбом

- алібом, літо – льто, рясно – рісно, співає – співай, опеньки – опенікі, буряк – бур'як, сяйво – сьайво, лютий – льутий, лутий тощо);

2) пропуск м'якого знаку (день-ден, вісь – віс);

3) пропуски та заміни орфограм «ьо» та «йо» у словах відповідної звукової структури (район – райн, сльози – слізи, льон - лон);

Ці 3 групи помилок можуть бути обумовлені декількома причинами: порушенням слухо-вимовної диференціації твердих та м'яких фонем в усному мовленні, несформованістю звуко-буквених асоціацій, а також незнанням способів позначення м'якості приголосних на письмі, недостатньою автоматизацією відповідних навичок;

4) невміння позначити подовження приголосних у словах (життя - житя, знання – знань, обличчя – обличя, осінній - осіній). Грамотне письмо слів із подовженими приголосними передбачає уміння визначити в слові м'які приголосні, почути їх подовжену вимову та правильно позначити її відповідними буквами.

4) неправильне вживання апострофа, що обумовлено нездатністю розрізняти тверду та пом'якшену вимову звуків, відчувати дану орфограму, а також застосовувати відповідне правило під час написання слів.

5) неправильне вживання великої букви для позначення власних назв, що зумовлене порушенням граматичних узагальнень, а також недостатньою автоматизацією відповідних навичок.

б) помилки під час переносу слів з рядка на рядок, без урахування поділу слова на склади (розрив складу, відривання однієї букви від слова (пом-ідор, озимина, йор-ж). Такі помилки зумовлені порушенням у дітей складового аналізу, а також недостатньою увагою до процесу письма, порушенням самоконтролю.

Наукові дослідження Н.Чередніченко, Л.Тенцер засвідчили, що цей тип дизорфографічних фонетико-графічних помилок зумовлений: порушенням слуховимовної диференціації фонем; складністю диференціації мовних понять; зниженням рівня виконання розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, дії за аналогією; недостатнім засвоєнням правил правопису; порушенням пам'яті, уваги, контролю та самоконтролю на письмі [2, 6, 7].

Відзначимо, що у подальшому учні початкових класів, у яких не сформувались фонетико-графічні навички, відчувають значні труднощі засвоєння морфологічного принципу правопису, що проявляється у помилковому написанні слів із різним орфограмами, що знаходяться в різних частинах слова - коренях, префіксах, суфіксах та закінченнях. Отже, до дизорфографічних помилок *другого типу* належать *орфографічні помилки, які виникають у словах, що записуються за морфологічним принципом*. Серед них найбільш поширеними є: помилки на правопис ненаголошених голосних у корені слова (весна, седло); невірне написання сумнівних приголосних у корені слова (нігті, легкий); помилкове написання префіксів роз-, без-, з-, с-; помилки у написанні прийменників з іменниками та прикметниками тощо.

Провідними причинами їх виникнення є: порушення засвоєння та використання граматичної системи словозміни та словотворення; несформованість морфологічних узагальнень, внаслідок чого учень не розуміє різниці між частиною слова (морфемою) та словом як мовною одиницею; зниження рівня виконання розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, дії за аналогією; недостатнє засвоєнням правил правопису; порушення або недостатній рівень розвитку пам'яті, уваги, контролю та самоконтролю на письмі.

До *третього типу* дизорфографічних помилок належать *синтаксичні та пунктуаційні помилки, що проявляються під час написання речень*. Серед них найбільш поширеними є: написання речення з маленької букви, відсутність крапки в кінці речення, пропуски розділових знаків або необгрунтоване їх вживання, помилковість вибору розділового знаку відповідно до інтонаційного оформлення речення, а також незасвоєння правил написання складних речень. Провідними причинами виникнення пунктуаційних помилок виступає: несформованість умінь сприймати та розрізнявати інтонаційне оформлення фраз, співвідносити його з відповідними розділовими знаками; незнання правил пунктуації; недостатня автоматизація пунктуаційних навичок; зниження уваги до пунктуаційного оформлення речення.

Низький рівень сформованості у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями усного та писемного мовлення фонетико-графічних та орфографічних умінь вимагає від вчителя та логопеда проведення своєчасної діагностики відповідних знань, умінь та навичок, а також правильної організації корекційного навчання, спрямованого на опанування учнями початкових знань, умінь та навичок з фонетики, графіки, орфографії та пунктуації.

Провідними корекційно-розвивальними завданнями логопедичної роботи є вироблення та розвиток в учнів молодших класів орфографічної та пунктуаційної пильності та умінь адекватно використовувати відповідні правила правопису в процесі виконання усних та письмових завдань. Це, у свою чергу, сприятиме розвитку аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів та корегуватиме порушення психічних функцій, важливих для засвоєння лінгвістичних знань, умінь та навичок з предмету «Українська мова».

### **Список використаних джерел**

1. Мілевська О.П. Вивчення фонетичних умінь у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Вип. 27. 2014. С. 130-135.
2. Тенцер Л.В. Порівняльний аналіз експериментального вивчення молодших школярів із вадами письма та з нормальним мовленнєвим розвитком. *Логопедія*. №9. 2016. С. 77-84.
3. Типова освітня програма 1-2 клас. Савченко О.Я. Київ. Свічадо. 2022. 86 с.

4. Чередніченко Н.В., Горбачова Д.М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання: Київ. ДІА. 2016. 212 с.

5. Чередніченко Н.В. Особливості опанування основ фонетики та графіки молодшими школярами із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. науков. праць. №32. 2017. С. 229-234.*

6. Чередніченко Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Хрестоматія з логопедії / за ред. М.К. Шеремет. Київ. КНИГА ПЛЮС. 2019. С. 313-325.*

7. Чередніченко Н.В. (2019). Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. *Хрестоматія з логопедії / за ред. М.К. Шеремет. Київ. КНИГА ПЛЮС. 2019. С. 300-313.*

## **С. ЧОРНОКОНЬ**

вчитель дефектолог вищої категорії, вчитель методист,  
директор Новоушицької спеціальної школи  
Хмельницької обласної ради  
(м. Нова Ушиця, Україна)

## **ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Ці порушення викликають труднощі в спілкуванні з оточуючими і у подальшому призводять до певних змін особистості, що відбивається на процесі подальшого навчання. Перебуваючи на межі зіткнення педагогіки, медицини, психології, нейролінгвістики, логопедія використовує найбільш ефективні методи та прийоми суміжних наук, адаптує їх до своїх потреб, що допомагає оптимізувати роботу вчителя логопеда. Використання в корекційній роботі різноманітних інновацій технологій, запобігає втомі дітей, підтримує у дітей з різною мовленнєвою патологією пізнавальну активність, підвищує ефективність логопедичної роботи в цілому. Основна мета полягає в гармонійному поєднанні сучасних інноваційних технологій з традиційними засобами розвитку дітей. Особливо актуально стоїть питання володіння кожним логопедом сучасними корекційними логопедичними технологіями і методиками, грамотному застосуванні їх у практичній професійній діяльності.

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, пісочна терапія, Су-Джок терапія, психосоматична гімнастика тощо.
- Педагогічні технології з використанням нетрадиційних для дефектології прийомів: аромотерапії, хромотерапії тощо.
- Здоров'язберігаючі технології: кріотерапія, дихальні гімнастики тощо.
- Змішані технології - традиційні логопедичні технології з використанням нововведень.

Познайомимось з декількома технологіями детальніше.

В роботі з дітьми, які мають важкі мовленнєві порушення важливо активно використовувати різні види масажу. Логопедичний масаж – масаж м'язів периферичного мовного апарату допомагає нормалізувати м'язовий тонус і тим самим підготувати м'язи до виконання складних рухів, необхідних при артикуляції звуків. Виконання прийомів логопедичного масажу вимагає чіткої діагностики стану м'язового тонусу обличчя та шиї. Великої популярності набула Су-Джок терапія, яка була розроблена в Японії японським вченим Йосиро Цуцумі. В її основі лежить уявлення про розташування на кистях рук і стопах ніг основної системи всіх внутрішніх органів і відповідних частин тіла. Руки і стопи – це ніби людина в мініатюрі, а вухо, за формою, нагадує людський ембріон. Визначивши відповідні точки на ногах і руках, можна здійснювати лікувальний вплив на хворий орган.

Останнім часом психологи, логопеди пропонують використовувати такий спосіб розвитку дитини, як Сендплей (пісочна терапія). Терапевтичний ефект гри з піском описав швейцарський психолог і філософ Карл Юнг. Він вважав, що коли дитина будує і руйнує зроблене, а потім знову будує, то цим вона усвідомлює те, що на зміну старому завжди приходять нове. Дітям подобається знаходити у піску різні фігури, називати їх, визначати звуки у назвах, складати речення з цими словами тощо. Діти з задоволенням граються, але в цей же час вони розвиваються, закріплюють знання. Ігри з піском розвивають тактильно-кінестичну чуттєвість і дрібну моторику рук, стабілізують емоційний стан, долають страхи, допомагають долати комплекс «поганого художника», вдосконалюють координацію, сприяють засвоєнню навичок звуко-складового аналізу та синтезу, розвивають фонематичний слух і сприйняття, сприяють розвитку зв'язного мовлення. Пісочна терапія досить ефективна і дає такі позитивні результати, як підвищення інтересу до логопедичних занять, відчуття успішності, а на заняттях завжди цікаво і весело.

З кожним роком особливої популярності набирає використання арт-терапії. Основним завданням арт-терапії є розвиток самовираження людини, її самопізнання, через творчість і мистецтво. Найбільш поширеними видами арт-терапії є: музикотерапія, вокалотерапія, казкотерапія, сміхотерапія, кольоротерапія (хромотерапія).

Музикотерапія – вплив музики на людину з терапевтичною метою. Музикотерапія впливає : на покращення загального емоційного стану дитини; сприяє поліпшенню якості рухів (розвиваються ритмічність, плавність, виразність, координація);на корекцію і розвиток відчуттів, сприйняття, уявлень; на стимуляцію мовленнєвої функції; на нормалізацію просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму).

Вокалотерапія. Вокальна діяльність — найліпша форма дихальної гімнастики, що сприяє вентиляції та розвитку легень. В результаті рішення корекційних завдань активної вокалотерапії відбувається: стимуляція слухового сприйняття; збільшення обсягу внутрішнього і зовнішнього словника; розвиток просодичної сторони мовлення; формування навичок словотворення; нормалізуються нейродинамічні процеси кори головного мозку та біоритми.

Хромотерапія – це метод психологічного лікування з метою розслаблення, зняття стресів, підняття настрою та тону за допомогою кольорів. Вплив кольорів на людей не однозначний, а індивідуальний, педагогам необхідно це враховувати в роботі. Сучасні спостереження над впливом кольору на стан людини дають можливість з'ясувати її настрій, характер, дати оцінку здоров'ю, виявити можливості й здібності.

Імаготерапія – це театралізація, включає в себе: лялькотерапію, казкотерапію.

Казкотерапія – це інтеграційна діяльність, в якій створюються дії уявних ситуацій, які пов'язуються з реальним життям, спрямованих на активну участь у процесі, регулювання дитиною власних емоційних станів, самостійність, творчість. Казкотерапію та лялькотерапію використовують на всіх етапах корекційно-логопедичної роботи: під час створення ситуації заохочення, позитивного настрою дитини, комунікації; при формуванні початкових навичок (артикуляційної моторики, розвитку дихання, голосу, дрібної моторики, номінативного словнику тощо); розвиваючи лексико- граматичну сторону мовлення, інтонаційно-виразне мовлення .

Сміхотерапія – лікування позитивними емоціями. Сміх стимулює в організмі дитини нейтралізацію деструктивних і негативних програм, посилене утворення ендорфінів – «гормонів щастя», підтримку життєвих сил і фізичної активності, миттєве насичення енергією і бадьорістю. Сміх покращує роботу центральної нервової системи, сприяє зняттю головних болів неясного генезу та усуненню міалгії, розвиває творче мислення, активність, додає сили волі і впевненості в собі. Сміхотерапія сприяє формуванню просодичних компонентів мовлення, а саме сприйманню та розвитку емоційно-тембрового забарвлення мовлення, розвитку голосу, змістовного та логічного наголосу тощо.

Таким чином, використання в корекційній логопедичній роботі різноманітних методів і прийомів, інноваційних логопедичних технологій призводить до стимуляції систем відповідності мовленнєвих зон кори головного мозку, нормалізацію анатомофізіологічних процесів організму, стимулює зацікавленість дітей до мовлення, спонукає до кращого засвоєння вивченого матеріалу, підвищується якість та ефективність роботи логопеда.

**Т. ШВАЛЮК**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

**О. ШИНДИЛЮК**

магістр, вчитель-дефектолог ЗДО № 138  
(м. Київ, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Система освіти в Україні зазнає значних змін, пов'язаних з суспільно-політичним життям. Реформи відбуваються у всіх ланках освіти. Основною метою освітнього процесу є виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості [10]. Велике значення надається проблемі виховання мовленнєвої культури дітей, бо саме в культурі спілкування проявляється інтелект і рівень мислення дитини, її вихованість, культурність. Одним із першочергових завдань мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу є оволодіння літературними нормами української мови та формування культури мовленнєвого спілкування [2].

Найінтенсивніший період оволодіння рідною мовою – старший дошкільний та молодший шкільний вік. І саме дошкільний вік є періодом активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвиток усіх сторін мовлення – фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного, засвоєння його виразності та образності [8].

У Базовому компоненті дошкільної освіти сказано, що вміння дітей правильно й практично користуватися українською мовою в конкретних ситуаціях, використовуючи для цього різноманітні інтонаційні засоби виразності мовлення визначає набуття мовленнєвої компетенції дітьми старшого дошкільного віку [1].

У загальній методиці розвитку виразності мовлення вказується на те, що *виразність мовлення* – багатоаспектна проблема, яка розглядається у лінгвістиці, психології та лінгводидактиці. Поняття «*виразність мовлення*» поєднує в собі два окремі, але взаємозалежні аспекти, що становлять діалектичну єдність: *емоційну насиченість* (експресивність) та *образність* (зображувальність) [2, с. 441].

Засоби виразності в мовленні, виступили об'єктом досліджень у працях таких науковців, як Б. Головін, Г. Дідук, Г. Колшанський, З. Семенова, Л. Кулибчук, Л. Щерба, Н. Черемісіна, О. Амацьєва, О. Говалешко, О. Потєбня, О. Реформатський, С. Боднар, Ю. Руденко та інших. Дослідники загострювали увагу на тому, що одночасно з роботою над правильною вимовою звуків, важливо займатися всіма елементами звукової сторони мовлення та інтонації,



оскільки для оформлення висловлювання мають велике значення всі компоненти (темп, дикція, сила голосу, інтонація) [29, с. 8].

В спеціальній літературі проблемою виразності мовлення займалися безпосередньо або опосередковано такі вчені як: Н. Бабич, І. Марченко, О. Мілевська, Н. Ільїна, Н. Січкачук, С. Конопляста, Т. Швалюк та ін. [5, 6, 8, 11, 12].

Аналіз загальної науково-методичної літератури з даної проблеми показав, що вчені виокремлюють різні типи виразності мовлення: так Б. Головін поряд зі структурним, образно-емоційним, поняттєвим та змішаним [6, с. 441; 4], виділяє лексичний, стилістичний, синтаксичний, вимовний, акцентологічний типи виразності мовлення [4; 12, с. 150]; в свою чергу, Н. Бабич виділяє структурно-інтонаційний і логічний; В. Теля – експресивно-фонетичний, експресивно-морфологічний (словотворчий), експресивно-лексичний та експресивно-синтаксичний [2, с. 441; 8].

На сучасному етапі розвитку мовознавства та лінгводидактики загальноприйнята така класифікація типів виразності мовлення як: експресивно-фонетичний, експресивно-морфологічний (словотворчий), експресивно-лексичний та експресивно-синтаксичний [2, с. 441].

Щодо проблеми вивчення виразних засобів мовлення, Б. Головін запропонував типологію зображувально-виразних засобів, яка побудована на основі структури мови: лексичні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, інтонаційні, фонемно-акценто-логічні [2, с. 442].

Також засоби виразності мовлення поділяються на: *мовні* (лексичні, синтаксичні, морфологічні, інтонаційні та ін.) та *немовні* (міміка, пантоміміка, що включає жести, пози, ходу) [2, с. 442].

В процесі розвитку логопедичної науки загальне недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ) розглядається як різні та чисельні мовленнєві порушення, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової і смислової сторони, при нормальному слухові та інтелекті. При ЗНМ порушуються всі компоненти мовлення: фонематичні процеси, звуковимова, словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення, найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння й використання дітьми лексики та граматики рідної мови [7, с. 410].

Проблема ЗНМ в Україні вивчалась багатьма ученими з різних позицій і поглядів (Л. Андрусишиною, Н. Ільїною, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Є. Соботович, Л. Трофименко, Н. Січкачук, Н. Чередніченко, Т. Швалюк та ін.).

Аналіз спеціальної програмно-методичної літератури показав, що корекційно-розвивальна робота з навчання виразного мовлення дітей із ЗНМ розглядається опосередковано в контексті спеціальної методики виховання звукової культури мовлення та роботи з художньою літературою. Все це зумовлює актуальність та необхідність вирішення обраної нами проблеми.

*Метою нашого дослідження було* – вивчення стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення третього рівня.

*Показниками розвитку виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку виступили:* достатній рівень розвитку мовних засобів виразності: звукові, лексичні (тропи – групи антонімів, синонімів, багатозначні слова, образні вислови, слова з переносним значенням слова), морфологічні (словотвірні), синтаксичні (анафори, антитези, повтори тощо), інтонаційні (тембр, мелодика, темп, наголос тощо), а також немовні засоби виразності (міміка, жести, пантоміміка, поза).

В основу діагностичної методики були покладені методичні розробки А. Богуш, І. Марченко, Л. Бегас, Н. Ільїної, С. Коноплястої, Т. Швалюк та ін. [2, 5, 6, 8, 11, 12, 13].

*Методика дослідження* – передбачала чотири блоки завдань вивчення стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня, а саме: *I блок* – розуміння і володіння *лексичними* (антонімічними, синонімічними, полісемічними явищами мови та іншими засобами образності: порівняння, емоційно-оцінна лексика); *II блок* – *морфологічними* (словотвірними) засобами виразності; *III блок* – *синтаксичними* (вживання речень різних за метою висловлювання) та *інтонаційними* засобами виразності; *IV блок* – вивчення рівня розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня немовними засобами виразності.

*I блок завдань дослідження* був спрямований на вивчення стану сформованості розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня лексико-семантичними засобами виразності, а саме: антонімічними, синонімічними, полісемічними явищами мови на рівні слова, словосполучення та речення [6]. Передбачав чотири групи завдань: *перша група завдань*, спрямованих на з'ясування рівня сформованості та якісних характеристик антонімічних явищ у мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня; *друга група завдань*, спрямованих на з'ясування рівня сформованості та якісних характеристик синонімічних явищ у мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня; *третья група завдань*, спрямованих на з'ясування рівня сформованості та якісних характеристик явищ полісемії у мовленні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ; *четверта група завдань* була спрямована на виявлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ стану сформованості розуміння та вживання засобів образності, а саме: порівнянь, емоційно-оцінної лексики, фразеологізмів.

*II Блок завдань дослідження* передбачав, вивчення рівня володіння дітьми морфологічними (словотвірними) засобами виразності, а саме: творення іменників і прикметників суфіксальним способом. [14]

*III Блок завдань дослідження* передбачав – вивчення стану сформованості розуміння та володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня синтаксичними та інтонаційними засобами виразності мовлення, а саме: синтаксичні засоби виразності, їх інтонаційна оформленість – розуміння, побудова речень різних за метою висловлювання (розповідні, окличні, питальні, незавершене речення) та їх диференціація; ритміко-інтонаційні засоби виразності мовлення – тембр, темп, наголос, паузування, мелодика. [11]

*IV Блок завдань дослідження*, передбачав вивчення рівня розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня немовними засобами виразності, а саме: мімікою, пантомімікою, позою, жестами, ходою, вираженням емоцій.

Кожний етап дослідження включав в свою структуру декілька завдань, які мали чітку мету, хід роботи, інструкцію для дитини щодо виконання завдання, діагностичний матеріал для обстеження, види допомоги, інтерпретацію результату виконання завдання (високий, достатній, середній, низький рівні, які забезпечували кількісні і якісні показники виконання завдань). Матеріали дослідження фіксувалися у протоколах та за допомогою аудіозаписів, піддавались кількісному та якісному аналізу.

У дослідженні взяли участь 11 дітей віком 5-6 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня та 19 дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком, які відвідували Заклад дошкільної освіти № 138 у м. Києві.

*Кількісний аналіз результатів проведеного дослідження* дав змогу визначити рівні стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та НМР: високий рівень досягли лише діти із НМР – 63,2%, на достатній рівень вийшли – 9,2% дітей із ЗНМ III рівня та 31,6% дітей із НМР, на середній рівень вийшли - 72,7% дітей із ЗНМ III рівня та 5,3% дітей із НМР, на низький рівень вийшли – 18,2% дітей із ЗНМ III рівня.

А також визначили особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та НМР:

*Якісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження* дав змогу визначити особливості стану сформованості виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня: діти мають значні труднощі під час добору до поданих слів антонімів, синонімів, омонімів, недостатньо розуміють смисл полісемічних, багатозначних слів, слів з переносним значенням. Не вміють виділяти їх на тлі мовного матеріалу (в контексті прислів'їв, загадок, оповідань), недостатньо використовують в самостійному мовленні образні, фразеологічні та порівняльні звороти не розуміють їх значення без додаткового пояснення логопеда; у дітей із ЗНМ III рівня недостатньо сформовані морфологічні засоби виразності їм важко здійснювати морфологічний аналіз слів, утворювати іменники та прикметники префіксально-суфіксальним способом, розуміти відтінки значення утворившихся слів; також діти старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня не використовують в достатній мірі засоби інтонаційної виразності (мелодійність, темп, паузування, тембр, силу голосу, логічний наголос тощо), мають труднощі під час складання різних типів речень за метою висловлювання, декламації віршів, розповіді та переказу літературних творів у розпізнанні та поясненні почуттів та настрою людини, змісту твору; аналізуючи стан сформованості володіння немовними засобами виразності, можемо констатувати, що діти даної категорії не завжди правильно користуються мімікою, пантомімікою, позою, жестами, ходою під час вираження своїх емоцій та настрою, не завжди розуміють їх смисл. Визначені особливості стану сформованості виразного мовлення у старших дошкільників із загальним

недорозвиненням мовлення третього рівня, свідчать про необхідність розробки спеціальної методики логопедичної роботи з цього напрямку.

Проблема дослідження виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ не вичерпується результатами проведеного дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. (2012). Науковий керівник: А.М. Богущ. (нова редакція). *Дошкільне виховання*. № 7. С. 4.19.
2. Богущ А.М., & Гавриш Н.В. (2007). Теорія і методика навчання дітей рідної мови. *Дошкільна лінгводидактика*. Підручник А. М. Богущ (Ред.). Київ: Вища школа. 542 с.
3. Богущ А. М. (2011). Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : програма і методичні рекомендації. Харків: Ранок. 176 с.
4. Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців. (2020). Сучасне дошкільня: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку, О.Л. Кононко (Ред.). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя. 343 с.
5. Ільїна Н.В. (2011). Формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. (Дисс... канд. пед. наук: 13.00.03). Керівник І.С. Марченко; НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ. 225 с.
6. Конопляста С.Ю. (2016). *Ринолалія від А до Я*. (Монографія). Київ: Книга-плюс. 312с.
7. Логопедія. (2018). Підручник М.К. Шеремет (Ред), вид. 5-тє. Київ: Видавничий Дім Слово. 856 с.
8. Марченко І.С. (2019). Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-є перер. та доп. Київ: Видавничий Дім Слово. 307 с.
9. Теорія і методика виховання. (2008). В.Л. Омеляненко, & А.І. Кузьмінський. Навч. посібник. 415 с.
10. Трифонова О.С. (2014). Фонетична виразність мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як запорука правильного мовлення їхніх вихованців. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Випуск 1.45(106). С.149-154. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2014\\_1.45\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1.45_34)
11. Швалюк Т.М. (2015). Формування навичок побудови простого поширеного речення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Науково-методичний журнал «*Логопедія*» 2015, № 5. С. 84-93. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2015\\_5\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_5_13)
12. Швалюк Т.М., Закієва В.Р. (2018). Вивчення механізму суфіксального творення іменників і прикметників у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. Науково-методичний журнал «*Логопедія*» 2018, № 13. С. 70-76.
13. Швалюк Т. М. Проблема формування словесної творчості у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням

мовлення. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*. С. 113-118. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29444/Innovatsiyni-pidhody.pdf?sequence=1#page=113>

**В. ШЕВЧЕНКО**

професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології  
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
(м. Київ, Україна)

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Сучасне суспільство постійно знаходиться у стані змін, що ставить перед системою освіти нові виклики. Відповідно система спеціальної освіти постійно зустрічається з новими викликами та завданнями. Роль спеціальної освіти в суспільстві надзвичайно важлива, оскільки вона забезпечує доступ до освіти для всіх груп населення. Викликами для сучасної системи спеціальної освіти є не лише забезпечення рівних можливостей доступу до освіти, але й забезпечення відповідного рівня якості освіти та підготовки фахівців. Зростаюча кількість дітей з особливими потребами, різноманітність їхніх потреб та вимоги сучасного суспільства до їх інтеграції у життя та освітній процес вимагають від фахівців спеціальної освіти нових знань та компетенцій [1, с. 9].

Спеціальна освіта має важливе значення для суспільства, оскільки вона спрямована на раннє втручання, реабілітацію, навчання, розвиток, супровід та соціалізацію осіб з особливими потребами. Швидкі зміни в суспільстві, розвиток сучасних технологій, наукові відкриття та розширення розуміння потреб осіб з особливими освітніми потребами вимагають від фахівців спеціальної освіти нових знань та навичок, підготовка фахівців у цій галузі стає складнішою та вимагає постійного оновлення підходів [2, с. 6].

Актуальність питання полягає також у постійній потребі в оновленні програм, методик та підходів до навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. Досягнення успішної інтеграції таких осіб у суспільство залежить від професійної підготовки фахівців. Тому одним із найбільш важливих напрямів освіти є підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти [1, с. 10].

Сучасний стан спеціальної освіти визначається низкою факторів, що включають у себе як прогресивні досягнення, так і виклики, з якими зустрічаються фахівці та система освіти загалом [2, с. 6].

Насамперед, потрібно відзначити значний прогрес у підготовці фахівців у галузі спеціальної освіти за останній період. Сучасність підготовки фахівців у цій галузі характеризується комплексним підходом та використанням інноваційних методик і технологій. Поява нових методик, підходів та технологій дозволяє забезпечувати більш ефективно навчання та розвиток осіб з особливими освітніми потребами. Зокрема, активне впровадження інклюзії та інклюзивного

навчання передбачає навчання осіб з особливими потребами разом з нормотиповими дітьми, а це вимагає від фахівців спеціальної освіти нових знань та навичок у сфері інклюзивної практики [1, с. 10].

Водночас у підготовці фахівців зростає значення використання інформаційно-комунікаційних технологій. Інтерактивність, доступність та індивідуалізація навчання стають основними принципами організації сучасного освітнього процесу. Фахівці спеціальної освіти повинні володіти навичками роботи з сучасними технологіями та педагогічними методами, спрямованими на розвиток різних аспектів особистості учнів [2, с. 8].

Проте, існують певні виклики, що потребують уваги. Наприклад, недостатня кількість кваліфікованих кадрів у галузі спеціальної освіти, зокрема сурдопедагогів, тифлопедагогів, асистентів вихователів/вчителів. Зокрема, їх кількість зменшилася внаслідок повномасштабної війни, оскільки багато фахівців виїхали за межі України. Крім того, необхідно постійно адаптувати підготовку фахівців до зростаючих потреб сучасного суспільства та розвитку технологій. Важливо також забезпечити належну підтримку фахівцям у галузі спеціальної освіти, включаючи доступ до професійного розвитку, наукових ресурсів та психологічної підтримки.

З огляду на майбутнє, підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти є однією з найбільш перспективних і важливих сфер сучасної педагогічної діяльності. З урахуванням зростаючої потреби в суспільстві у висококваліфікованих фахівцях, які б могли забезпечити надання якісної та доступної освіти для осіб з особливими освітніми потребами, виникає необхідність у постійному вдосконаленні системи підготовки фахівців у цій галузі [2, с. 8].

Однією з ключових перспектив у підготовці фахівців у галузі спеціальної освіти є вдосконалення та розвиток інклюзії. Інклюзивне навчання, яке ґрунтується на принципах рівноправності, поваги до різноманітності та індивідуальних потреб кожного учня, вимагає наявності кваліфікованих фахівців, здатних адаптувати навчальний процес до потреб кожного учня.

Ще однією перспективою є інтеграція новітніх технологій у процес підготовки фахівців. Використання віртуальних навчальних середовищ, онлайн-курсів, спеціалізованих програм та інших інноваційних засобів може покращити якість навчання та забезпечити фахівцям необхідні навички для роботи з особами з різними освітніми потребами [2, с. 9].

Крім того, важливим є збереження психологічної та емоційної підтримки фахівців у цій галузі. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами є виснажливою та емоційно важкою, тому важливо забезпечити фахівцям необхідну підтримку та ресурси для саморозвитку і професійного зростання [1, с. 23].

Перспективи розвитку підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти також пов'язані з пошуком нових підходів до інклюзивного навчання, вдосконаленням методів діагностики та корекції порушень у розвитку, а також з розвитком наукових досліджень у сфері спеціальної педагогіки. Важливим є

підготовка фахівців не вузького профілю, адже в невеликих населених пунктах в закладах освіти навчаються діти з різними порушеннями, також важливим залучення викладачів з великим досвідом роботи в цій галузі, що забезпечить передачу найкращих практик майбутнім поколінням фахівців [1, с. 27].

Підсумовуючи зазначимо, що забезпечення якісної освіти для осіб з особливими потребами є важливим етапом у розвитку суспільства та досягненні їх соціалізації. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти вимагає комплексного підходу та постійного оновлення методик і підходів. Розвиток нових підходів та технологій у сфері спеціальної освіти сприятиме побудові більш інклюзивного та демократичного суспільства. Тому забезпечення якісної та компетентної підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти залишається однією з ключових вимог для забезпечення успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у суспільство та розвитку інклюзії.

#### **Список використаних джерел**

1. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2018. Вип. 1(85)). С. 9, 10, 23, 27.

2. Шеремет М.К., Супрун Д.М., Кондукова С.В. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами (до 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»): збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ, 2020. С. 6, 8, 9.

#### **І. КАРЧЕВСЬКА**

вчитель-дефектолог комунального закладу дошкільної освіти  
(ясла-садок) комбінованого типу № 280 Криворізької міської ради  
(м. Кривий Ріг, Україна)

#### **О. ТЕРЕТА**

вчитель-дефектолог комунального закладу дошкільної освіти  
(ясла-садок) комбінованого типу № 65 Криворізької міської ради  
(м. Кривий Ріг, Україна)

### **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІГРАШОК-БАЛАНСИРІВ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ООП**

Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес входження в європейський та світовий освітній простір, зумовили зміну ставлення суспільства до проблем інклюзії, яка стала пріоритетною в освітній політиці держави. Інклюзія в освіті визначається як процес включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади, і забезпечення права на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти нормотипових дітей. Це положення відображено в низці міжнародних (Всесвітня декларація «Освіта для всіх», Програма дій щодо

освіти осіб з особливими освітніми потребами,) і українських (Концепція розвитку інклюзивної освіти, «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та інші) нормативно-правових документах [3; 21].

За останнє десятиріччя в Україні особливо гостро стала проблема дитячої інвалідності. За даними Державного комітету статистики України та Міністерства охорони здоров'я України станом на 01.01.2020 року в Україні мають інвалідність 163, 9 тисяч дітей до 18 років. Рівень інвалідності дітей продовжує зростати.

З боку дефектологів, психологів, логопедів та інших фахівців у сфері спеціальної освіти зростає запит на поглиблення наукових досліджень дітей усіх категорій з порушеннями психофізичного розвитку, розробку діагностичного інструментарію та методів корекційно-розвиткового впливу. особливостей психофізичного розвитку дітей

Інклюзивна діяльність повинна розпочинатись з виявлення проблем і труднощів у розвитку дошкільників. Найпершими, хто помічає проблеми і труднощі у розвитку дитини є батьки, лікарі-педіатри, вихователі. Тому дуже важливо, щоб вони не зволікали, не чекали на спонтанне усунення порушень, а звернулися до фахівців: логопедів, дефектологів та психологів.

Отже, стратегія розвитку інклюзії в дошкільному освітньому закладі – це не просто сума певних пропозицій щодо реалізації додаткових дій та ініціатив стосовно дітей з особливими освітніми потребами, а й комплекс засобів здійснення позитивних змін самого дитячого закладу відповідно до інклюзивних цінностей [3, с.16].

Ще В.О. Сухомлинський зазначав що розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців. Справа в тому, що він мав серед учнів дітей з особливими освітніми потребами. І тому педагог бачив, що стимуляція пальців рук дитини, покращує їхні розумові здібності. Також В.О.Сухомлинський звертав увагу на те, що формувати знання та вміння у дітей з особливими освітніми потребами необхідно з урахуванням їх зниженої здатності до навчання (погане запам'ятовування навчального матеріалу, відсутність допитливості, нестійкість уваги), застосовуючи особливі заходи та делікатний індивідуальний підхід, який не допустить відчуття дітьми своєї «неповноцінності» [1, с. 14]. Відомий логопед і вчений М.Є. Хватцев зазначав, що артикуляційні вправи не тільки покращують рухову функцію тих систем мозку, котрі відстають, але й задіюють у роботу інші мозкові системи, що розміщені поруч. Таким чином, варто зазначити, що розвиток дрібної та артикуляційної моторики – це не просто ігри й забави, а потужний інструмент для розвитку розумової активності дітей.

Людина має моторні та примоторні структури в головному мозку, які відповідають за контроль діяльності, рухову активність, координацію, мовленнєву рухливість, артикуляцію. Це – так звана зона Брока, мовно-рухова зона в передній лобній частині головного мозку, у нижній звивині домінантної півкулі. Вона відповідає за моторну організацію мовлення. Наприклад, для праворуких дітей домінантна півкуля – ліва, і навпаки.



Але біля неї, у моторних і примоторних лобних долях, розташовані ділянки мозку, які відповідають за дрібну та загальну моторику. Ці ділянки мозкових структур взаємодіють між собою. Так, стимулюючи кисті рук, ми пожвавлюємо зону Брока. А вона, зі свого боку, надсилає імпульс в органи артикуляції, які починають краще працювати, внаслідок чого стан мовлення покращується.

Але часто у дітей з ООП трапляються збої в співдружній діяльності мозку. Наприклад, кожна з півкуль відповідає за певні функції організму. Окремо одна від одної вони добре розвинуті, але співпраця порушена. Тому корисно робити вправи для розвитку міжпівкульної латералізації або співпраці.

Для людей балансування – процес абсолютно природний. Але як і будь-яку фізичну навичку балансування необхідно тренувати і починати якомога раніше. Саме для цих цілей іграшка-балансир є справжньою знахідкою.

Іграшки-балансири, відомі також як рокери, мають давню історію. Ці іграшки є найдавнішим різновидом, який існує в багатьох культурах по всьому світу. Їхня проста конструкція, яка дозволяє іграшці коливатися вперед і назад, робить їх доступними та популярними серед дітей різного віку.

Невідомо, коли з'явилися перші дитячі іграшки-балансири в нашому краї. Відомо, що в дуже далекому минулому цих іграшок, як елементів дитячої гри, спеціально не виготовляли. Витвори, якими згодом стали бавитися, спочатку були атрибутами обрядових дій. Перехід їх у сферу дитячої гри відбувався поступово з розвитком цивілізації, а також із усвідомленням необхідності цілеспрямованого розвитку дітей.

Дитячі іграшки-балансири – цікаве та функціональне джерело знань та навичок. В арсеналі кожної дитини має бути така іграшка, яка чудово сприяє розвитку координації рук, дрібної моторики та окоміру. Взаємодія дитини з іграшками-балансирами впливає на емоційну і розумову складову, координацію рухів, пам'ять, мовлення і рівновагу. Регулярні заняття та ігри з дитиною дозволять помітно покращити моторно-зорову координацію. Вони підходять дітям будь-якого віку. Крім того, іграшки-балансири здатні синхронізувати інтелектуальні та зорові навички дитини. Дані іграшки дозволяють ефективно розвивати просторову увагу, яка є важливою навичкою для дошкільників різного віку. Також діти зможуть навчитися концентрувати увагу на виконанні тієї чи іншої задачі. Тож таким дітям буде набагато простіше зосереджуватись під час навчання в школі.

Існує велика різноманітність іграшок - балансирів, виготовлених з пластику, заліза, гуми. Але популярністю користуються іграшки-балансири, які виготовлені з дерева. Адже дерево є сучасним, екологічно безпечним матеріалом для дитячих ігор. Дерев'яні іграшки-балансири розвивають і покращують психічні процеси у дітей дошкільного віку, а також взаємодія з ними суттєво покращує їхні тактильні відчуття. Тож систематичне використання іграшок-балансирів має позитивний вплив на подальший когнітивний розвиток дитини. Під час ігор відкривається можливість як у батьків так і у педагогів донести до дитини важливу інформацію, навчити її новому, покращити низку показників розвитку дитини.

Іграшки-балансири мають спеціальну форму та правильно підібрані кольори, із врахуванням вікових особливостей дитини. Граючи разом з дитиною, ми допомагаємо їй розвинути навички взаємодії. Аналогічні навички дитина розвиває і

тоді, коли грається з однолітками. Завдяки цьому розвивається уява малюка, формуються зорово-моторна координація, причинно-наслідкові зв'язки, концентрація, а також діти вчаться самостійно планувати свої дії, озвучувати їх. Головне, підібрати іграшки згідно віку дитини. З такою іграшкою діти зможуть виконувати низку різноманітних завдань, що відрізняються рівнем складності. Яскраві кольори та цікаві завдання – це те, що змушуватиме дитину повертатися до гри знову і знову. Іграшка також вчить дітей бути наполегливими та доводити справу до кінця.

Наприклад, дерев'яні іграшки-балансири «Кумедні зайченята», «Совенята», «Веселі жабенята», «Божа корівка», «Каміння», «Веселка» – дуже цікаві ігри, що сподобаються всій родині. Вони сприяють розвитку уяви, логічному і просторовому мисленню, самостійності, посидючості, удосконаленню зорово-моторної координації, терпінню й концентрації; розвивають дрібну моторику, формують причинно-наслідкові зв'язки та сприяють вивченню кольорів і форм.

Використовуючи іграшки-балансири у корекційній роботі ми отримаємо незамінного помічника у навчанні та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, відкриваючи перед ними щоразу світ нових знань та умінь.

#### **Список використаних джерел**

1. Калініченко Н. Сухомлинський про роботу з дітьми з особливими потребами // <http://vsukhomlynskyi.edukit.kr.ua/news/id/7>.
2. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. : Вип. 8. / [ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. К. : Наук. світ, 2006. С. 85–88.
3. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. Львів : Колесо, 2009. 168 с. [ii-trenazh-r-igrovoeposobie-dlja-razvitija-melkoi-motoriki.html](http://ii-trenazh-r-igrovoeposobie-dlja-razvitija-melkoi-motoriki.html).
4. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : [навч.-метод. посіб.] / [А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій та ін.] ; за заг. ред. Л.І. Даниленко. К., 2007. 128 с.
5. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/>.

*Наукове видання*

**СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**ТЕЗИ ЗА МАТЕРІАЛАМИ  
16 МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

18-19 квітня 2024 року

<b>Головний редактор</b>	<b>О. Гаврилов</b>
<b>Науковий редактор</b>	<b>Н. Гаврилова</b>
<b>Відповідальний секретар</b>	<b>О. Константи́нів</b>

Матеріали подані мовою оригіналу  
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів  
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 10.05.2024 р. Формат 60x84/16  
Ум. друк. арк. 15,75. Зам. 124

Видавець Ковальчук О.В.  
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,  
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.