

Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті: збірка тез Студентської наукової конференції 23 травня 2024 року / за заг.ред. В.В. Ляшко. Івано-Франківськ, 2024. 165 с.

Міністерство освіти і науки України

Херсонський державний університет

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

Студентська наукова конференція

**«СУЧАСНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА
ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ»**

23 травня 2024 року

ЗБІРКА ТЕЗ

Івано-Франківськ — 2024

© Педагогічний факультет ХДУ, 2024

Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті : збірка тез Студентської наукової конференції 23 травня 2024 року / за заг.ред. В.В. Ляшко. Івано-Франківськ, 2024. 165 с.

Електронне видання підготовлено за матеріалами Студентської наукової конференції «Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті» яка відбулась на базі педагогічного факультету Херсонського державного університету 23 травня 2024 року

У збірнику вміщені тези доповідей здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта спеціалізацій 016.01 Логопедія та 016.02 Олігофренопедагогіка, в яких висвітлюються актуальні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти, сучасні підходи до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

За зміст публікацій та достовірність даних несуть відповідальність автори

Рецензенти:

Ласточкіна Олена Володимирівна - кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету ім А.С.Макаренка.

Галущенко Вікторія Іванівна - кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Затверджено рішенням вченої ради Херсонського державного університету (протокол №17 від 24.06.2024).

ЗМІСТ

Богомолова В.Є. ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	6
Ведмецька Ю.С. СФОРМОВАНІСТЬ ТА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....	10
Гашенко О.О. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВИКЛИКІВ І ЗАГРОЗ.....	14
Горбатюк Д.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	20
Гординська О.В. ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	24
Гречана Д.С. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	26
Грищенко Г.В. ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОГО НЕГАТИВІЗМУ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	30
Єрсієва Л.Г. СТИМУЛЯЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	35
Занфірова Т.Г. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ІV РІВНЕМ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	39
Зубрицька А.З. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	44
Ілюк Н.М. РОЗВИТОК НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	48
Іщук В.М. ВІРТУАЛЬНІ СВІТИ: НОВІ ГОРИЗОНТИ ДЛЯ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	53
Кияшко Я.Ю. РОЛЬ БАТЬКІВ У АДАПТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	57
Кияшко Я.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	60
Клименко О.К. РОЛЬ АУДІОСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	64
Клімова І.А. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	69

Короліук Н.В. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СТОРІТЕЛІНГУ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	73
Котрубенко К.І. ПОВНОМАСШТАБНЕ ВТОРГНЕННЯ ЯК ФАКТОР ДОВГОТРИВАЛОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	79
Крайник Л.М. ФОНОЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	81
Криворучко О.І. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ З АУТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ.....	86
Крошка А.Ю. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	89
Кучерява А.С. МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	93
Кучерява А.С. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИК АРТ-ТЕРАПІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	98
Мельник Н.В. ТРАВМАТИЧНІ ФАКТОРИ ВІЙНИ «ОЧИМА ДІТЕЙ».....	102
Михайлова К.А. КІНЕЗІОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	106
Мірзаханова В.О. ВПЛИВ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛОГОПЕДИЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ НА ЗАГАЛЬНИЙ ПСИХОФІЗИЧНИЙ СТАН ДИТИНИ.....	109
Онча Д.В. СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ.....	114
Павленко О.С. ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ДІТЕЙ З ООП У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	119
Порумянцева Я.О. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП.....	123
Порумянцева Я.О. КОРЕКЦІЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	126
Радіонова К.М. ПРОФЕСІЙНІ ТРУДНОЩІ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ РЕЛОКАЦІЇ.....	129
Устіченко В.В. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ.....	133
Фатюк Л.І. АДАПТАЦІЯ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСВІТНИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	136
Цюпак І.М. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	140

Шаган Н.В. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	143
Шаган Н.В. МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ.....	147
Щетина Т.П. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	152
Яцина С.Г. ЗАСТОСУВАННЯ АРТТЕРАПІЇ ЯК МЕТОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	156

Богомолова В.Є.,
здобувачка першого (бакалавського) рівня
кафедри спеціальної освіти
Меліхова В.В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю ефективного виховання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) під час дистанційного навчання, що є актуальним у сучасних умовах. Під час написання тез ми орієнтувалися на роботи таких дослідників, як Т.А. Братишко [1], Л.І. Прохоренко [2,3], Д. Прохоренко [2], О.В. Орлов [3] та ін., які розглядали організацію дистанційного навчання для учнів з особливими потребами. Метою нашого дослідження є розробка рекомендацій для ефективної співпраці між педагогами та батьками, а також покращення навчального процесу для дітей із ЗПР в умовах дистанційного навчання.

Для ефективного виховання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) під час дистанційного навчання кожній дитині потрібен наставник. Вчителі, які часто стають цими наставниками, відіграють ключову роль у формуванні вмінь і навичок для подальшого самостійного життя. Вони розуміють потреби дітей і можуть разом із ними досягти неможливого. Під час розробки уроків важливо пам'ятати, що кожна дитина, незалежно від наявності інвалідності, хоче мати повноцінне дитинство, спілкуватися з однолітками, гратися та відвідувати школу. Фокус має бути на особистості дитини, а не на її особливих потребах, що сприяє ефективному навчальному процесу. Принципи дистанційного навчання для дітей із затримкою психічного розвитку базуються на наступних чотирьох головних засадах: принцип інтерактивності, диференціації, індивідуального підходу та пластичності [3].

Особливості дистанційного навчання для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) включають перехід до тренерської моделі, де вчитель стає тренером-консультантом, допомагаючи батькам у розвитку дитини, управлінні агресією та істериками, а безпосередній контакт із дитиною з ЗПР здійснюється через батьків. Синхронне та асинхронне навчання передбачає онлайн-уроки або відеоуроки для самостійного опрацювання дитиною або з допомогою батьків. У домашньому середовищі всі доступні речі можуть стати наочним матеріалом, що компенсує відсутність матеріалів, які залишилися в школі. Уроки проводяться зранку, а домашні завдання – ввечері, щоб зберегти звичний режим для дитини з ЗПР.

Особливо важливо враховувати потреби дітей з порушеннями зору та інших, які можуть бути чутливими до тривалого перебування перед екраном. Емоційні вибухи, агресія та інші ознаки дискомфорту повинні враховуватися, і, за потреби, навчання повинно бути адаптоване. Початок дистанційного навчання передбачає, що батькам слід прилаштувати дитину до нового розпорядку, вчителям потрібен помічник для технічних питань, а дітям потрібен час для адаптації, враховуючи технічні можливості та створюючи комфортні умови, не наполягаючи на своєчасному виконанні завдань [2].

Для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) рекомендується наступне навантаження під час дистанційного навчання: 1–2 класи – 1–2 онлайн-уроки на день; 3–4 класи – 2–3 онлайн-уроки на день; 5–9 класи – 4–5 уроків на день, разом із відеозаняттями та домашніми завданнями з батьками. Уроки повинні тривати 30–40 хвилин, але це залежить від втоми дитини та її потреби в перепочинку. Деякі діти можуть відключитися раніше, якщо не можуть витримати весь урок, а інші можуть займатися 30–40 хвилин. Головне завдання – не нашкодити здоров'ю дитини, враховуючи її безпеку та добробут [1].

Рекомендації для розвитку когнітивної сфери під час виховання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у дистанційному навчанні мають фокусуватися на активізації всіх видів сприйняття, особливо зорового та слухового, як основи для розвитку вищих психічних функцій. Необхідно розвивати працездатність, здатність до концентрації уваги та цілеспрямованої діяльності, а також вчити ставити цілі, усвідомлювати способи їх досягнення та об'єктивно оцінювати результати. Рекомендується сприяти формуванню мотивації до навчання, бажання вчитися, віри дитини у власні можливості, а також стимулювати пізнавальну діяльність.

Корисно практикувати розпізнавання та називання кольорів, форм, розмірів предметів, їх розташування у просторі. Для цього можна використовувати ігри на сортування предметів за кольором або формою, складання простих пазлів або розміщення предметів за розміром. Також важливо навчити дітей орієнтуватися у сторонах предметів, наприклад, визначати орієнтири на аркуші паперу, знаходити верх, низ, правий і лівий бік. Розуміння просторових відношень можна розвивати через практичні заняття з конструювання, наприклад, будувати структури з кубиків або блоків, або малювати геометричні фігури. Ліплення фігур з пластиліну чи глини також корисне, оскільки це заняття розвиває дрібну моторику кисті руки, що позитивно впливає на мовленнєві функції.

Навчання працювати за інструкцією та послідовно виконувати завдання можна практикувати через спільне створення простих виробів, де дитина виконує кожен етап за вказівками педагога. Це може бути складання моделей з конструктора, виготовлення аплікацій або розфарбовування картинок у певному порядку [2].

Для запобігання втомлюваності дитини із затримкою психічного розвитку (ЗПР) під час освітнього процесу слід змінювати види діяльності, використовувати цікаві факти та приклади, організовувати фізкультхвилинки,

акцентувати увагу на розвиток спостережливості, формуванні навичок і вмінь самостійно оволодівати знаннями та користуватися ними. Виявляти прогалини у знаннях та поступово їх заповнювати, аби не допустити відставання від інших учнів.

Стимулювати активність під час занять, підтримувати навіть незначні успіхи, враховувати труднощі запам'ятовування, додатково пояснювати навчальний матеріал, надавати можливість виконувати завдання в повільнішому темпі. Ставити додаткові запитання з метою глибшого розкриття змісту завдання, наводити відомі дітям приклади, використовувати поетапну інструкцію, додавати письмові інструкції, формувати вміння планувати свою діяльність, словесно звітувати, поступово підвищувати темп роботи дитини. Адаптувати завдання з урахуванням особливих освітніх потреб дитини, використовуючи дидактичні ігри, розвиваючі конструктори, пірамідки, спеціальні підручники та інтерактивні комп'ютерні програми [1].

Для ефективної співпраці педагога з батьками під час дистанційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) необхідно підтримувати батьків, мотивувати їх до спільного навчання з дітьми та пояснювати важливість онлайн-навчання, оскільки багато батьків не вірять, що їхні діти можуть навчатися в такому форматі. Для цього можна створити опитувальник для батьків щодо труднощів, з якими вони стикнулися під час війни, та командно опрацювати його.

Варто спілкуватися з батьками телефоном, оскільки вони є каналом комунікації між педагогом і дитиною. Записування відеоповідомлень для дітей та їх відправлення батькам допомагає мотивувати дітей до навчання. Важливо спонукати батьків до спільного навчання та пояснювати його важливість, будуючи доброзичливі стосунки з ними, пам'ятаючи, що багато з них переживають через особливість своєї дитини. Спільні заняття мають включати

всіх дітей, оскільки кожна дитина потребує соціалізації та включення в соціум, незалежно від її особливих освітніх потреб [3].

Отже, ми підкреслюємо важливість ефективної співпраці між педагогами та батьками для покращення навчального процесу дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) під час дистанційного навчання. Дана тема є актуальною, оскільки сприяє розвитку когнітивної сфери дітей, зменшенню їхньої втомлюваності та покращенню соціалізації, забезпечуючи інклюзивне та ефективне навчання.

Література

1. Братишко Т.А. Організація дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах: зб. наук. пр.*, 2020. №1 (70). С. 51-55.
2. Прохоренко Л.І., Орлов О.В. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід: Наукова доповідь на вебконференції «Учені НАПН України – українським учителям», 25 серпня 2021 р., м. Київ, Україна. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2021. №3(2). С.1-8.
3. Прохоренко Л., Прохоренко Д. Дистанційне навчання дітей з особливими потребами: створення моделі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. №1 (22). С.88-102.

Ведмецька Ю.С.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Яковлева С. Д.,

*кандидатка медичних наук, докторка психологічних наук,
професорка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного
університету*

СФОРМОВАНІСТЬ ТА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Мовлення є однією з найбільш уражених сфер у дітей з синдромом Дауна та дуже важливе протягом усього розвитку людини. Дітям з синдромом Дауна через генетичну аномалію складно оволодіти рідною мовою та мають значні ускладнення у навчанні. Тому вчитель має знати особливості опанування мови цієї категорії учнів. Тобто у дітей з синдромом Дауна будуть розвиватися проблеми як в мовленні, так і в спілкуванні, які, як правило, пов'язані з проблемами в розвитку.

Мета дослідження – визначити особливості засвоєння мовного матеріалу дітьми з синдромом Дауна та напрями роботи вчителя, асистента вчителя, логопеда, дефектолога, психолога з цією категорією дітей. Правильний підбір методик надасть можливість спеціалістам та батькам розвинути мовлення у дитини з синдромом Дауна і таким чином допомогти відчувати себе повноцінно в колективі та суспільстві.

Першим описав та схарактеризував синдром англійський лікар Джон Ленглон Даун у 1862 році. Згодом синдром був названий його ім'ям, як форма психічного розладу. Майже століття по тому французьким лікарем Жером Лежен виявлено, що причиною синдрому Дауна є наявність додаткової хромосоми 21-ої пари або ж її фрагменту. Питаннями розвитку, виховання та навчання дітей та підлітків із синдромом Дауна присвячені наукові праці Августової Р., Лаутеслагера П., Лобарчука О., Павлюченко О., Савицького А., Соколова Г., Чеботарьової О., Чопік О. та інші. Вони зазначають, що рівень когнітивного розвитку у цих дітей варіює від легкого до помірного ступеня інтелектуального порушення. У них спостерігаються порушення сприймання, пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери, загальної та дрібної моторики, і як правило мовлення.

Діти з синдромом Дауна мають обмежені уявлення про навколишнє середовище. Хоча і є порушення пізнавальної діяльності, вони часто допитливі, спостережливі, схильні до наслідування. Більшість з них є життєрадісними, ніжними, чуйними, полюбують музику, малювати, танці [1; 2; 4]. Науковці наголошують на значних труднощів не лише із засвоєнням навчального матеріалу, але і з налагодженням позитивних взаємин з однолітками через особливості поведінки, зовнішність та мовлення. Тому учасникам команди психолого-педагогічного супроводу та батькам потрібно звертати значну увагу на включення дитини з синдромом Дауна у колектив [5].

З огляду на описані вище характеристики мовлення, діти з синдромом Дауна потребують логопедичний супровід. У необхідності розвитку та корекції мовлення у дітей з синдромом Дауна відзначали такі зарубіжні та вітчизняні науковці Бакстер Р., Єжова Т., Козачінер О., Ковтун Р., Прядкіна А., Рудницька Є., Сміт Е., Хокстад С. та інші.

Аналіз досліджень щодо комунікативних здібностей дітей із синдромом Дауна вказує на недорозвинене мовлення. У першу чергу усне мовлення, яке обмежується окремими словами та фразове мовлення, що взагалі може не формуватися (Ковтун Р., Прядкіна А.) [4, 5]. З'ясовано, що помітно поліпшує мовленнєвий та інтелектуальний розвиток дітей із синдромом Дауна застосування жестового мовлення та піктограм, як альтернативної та додаткової комунікації (Єжова Т., Чайка М., Усатенко Г., Кривоногова О.) [2]; та глобальне читання, як одним із способів навчання писемному мовленню цієї категорії дітей (Зозуля І., Стадній А.) [3].

Сприяння процесу розвитку та корекції мовлення потребує пошуку сучасних ефективних корекційних методик. Заняття з дітьми мають будуватися на підставі особливостей цієї патології та рівня розвитку кожної дитини з синдромом Дауна.

Короткий огляд корекційних методик, їх мету і зміст дав можливість з'ясувати призначення, переваги та недоліки, особливості реалізації кожної методики. Такими на сьогодні є методика формування основних рухових навичок (Петер Лаутеслагер), «Маленькі сходинки» - програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку (Мойра Пітерсі та Робін Трелоар), методика Ромени Августової - розвиток мовлення й навчання читання, соціально-психологічна модель Портаж, засоби альтернативної та додаткової комунікації, програми розвитку «Дивись і вчись. Мова та читання», та «Починаємо розмовляти» (формування мовленнєвих засобів спілкування) [1, 4]. Ці методики спрямовані на покращення функціонування у комунікативній, освітній та соціальній сферах.

Проведене дослідження частково вирішує питання порушеної нами проблеми. Адже дослідження розраховані, в основному, на ранній та дошкільний вік, в певній мірі на молодший шкільний вік.

Фундаментальною проблемою, що впливає з цього, було прийняття перспективи, яка також охоплює підлітковий вік. Адже розвиток не закінчено, в цьому віці дитина так само потребує допомоги та підтримки.

Перспективою подальших наукових пошуків, на нашу думку, може стати апробація корекційних методик на дитині з синдромом Дауна підліткового віку. Також розробка методичних рекомендацій для батьків дітей із синдромом Дауна, педагогів та фахівців інклюзивної освіти, щодо використання корекційних методик розвитку мовлення у цієї категорії дітей, як у домашніх умовах так і у навчально-виховній та позакласній діяльності.

Основна увага цієї роботи полягає в тому, щоб підкреслити важливість логопедичного втручання. Тому ми вважаємо за необхідне, щоб фахівці та дослідники продовжували перевіряти методики лінгвістичного втручання, удосконалювати їх.

Література

1. Дерень О. Діти із синдромом Дауна: факти, навчання, допомога: метод. рек. / уклад.: Пруська А., Рибак Ю. К.: ТОВ «Вид. дім “Плеяди”», 2015. 24 с.
2. Єжова Т.Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності *Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»*. 2011. №8 (10). С. 73–80
3. Ковтун Р.А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6-11 років з синдромом Дауна : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.08 Одеса, 2011. 20 с.
4. Прядкіна А. А. Розвиток мовлення у дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (17 трав. 2018 р., м. Запоріжжя) / МОН України. С. 134-135.
5. Чопік О. В. Особливості навчання дітей з синдромом Дауна в умовах інклюзивного закладу [Електронний ресурс] *Збірник. наукових. праць. молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 48-49. URL: <http://surl.li/fnlldm>

Гашенко О.О.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ З ООП
В УМОВАХ ВИКЛИКІВ І ЗАГРОЗ**

Освіта, як і багато інших галузей України, відчула на собі наслідки карантинних обмежень та повномасштабного вторгнення росії. Вона стикається з таким спектром нових викликів, про які у багатьох країнах світу навіть не знають. Відповідно, враховуючи розмаїття впливів в умовах викликів і загроз, воєнних дій на дитину, ми можемо говорити про значне розширення переліку дітей які можна віднести до категорії “з особливими освітніми потребами” через хвороби, поранення, втрату близьких, домівки, переміщення, загальну психологічну травму, ПТСР.

Як зазначає в своїх дослідженнях Сашуріна О.Ю.: “Саме у цієї категорії громадян країна агресор не тільки відбирає повноцінне дитинство, але й вносить корективи щодо психічного розвитку та можливості отримання травматичного досвіду, який може впливати на подальше становлення у дорослому житті”[3].

Ще у більш складній ситуації перебувають педагоги, будучи у стесовій ситуації вони змушені шукати підхід до тих дітей з ООП, стан яких значно погіршився через бойові дії. Широкомасштабне вторгнення, поєднало в собі всі ознаки надзвичайної ситуації: наявність небезпеки для населення, матеріальні втрати і порушення умов звичної життєдіяльності, негативні емоційні реакції, підвищення вираженості психічний розладів, поява надмірної кількості суперечливої інформації, розповсюдження не перевірених неправдивих даних і фейкових новин сприяли розвитку і нарощуванню стресових станів, втрата контролю над власним життям, благополуччям посилюють відчуття стурбованості, тривожні розлади, депресивні порушення у всіх верств населення в різних регіонах України. Відповідно, психіка людини захищається [1].

Проблематику, щодо питання впливу різного роду загроз на освітній процес в Україні та його учасників, висвітлено у наукових працях українських учених Ляшенко О., Максименко С., Сисоєва С., та ін., що стосується

інклюзивної та спеціальної освіти, проблемі присвятили свої дослідження Баташева Н., Засенко В., Кобильченко В., Костенко Т., Рібцун Ю., Чеботарьова О., Ярмола Н. та ін. Також, можна відстежити публікації і закордонних науковців, в яких висвітлено вплив збройних конфліктів на психічне здоров'я дітей.

Науковець Петьков В.А. визначає, що стресові ситуації безпосередньо впливають на формування дитячої особистості та посідають чільне місце у процесі їх соціалізації, коли визначається індивідуальна значущість життєвих позицій та формуються стереотипи реагування. Вірогідність виникнення пов'язаних із стресом психічних, особливо невротичних, розладів залежить від співвідношення стресорів, що впливають на дитину, мають велике значення і в дорослому житті [2].

Науковцями було виявлено різні прояви і ознаки тривожних станів у дітей, що викликані перебуванням в екстримальних умовах. Вони наступні [1, 3, 4, 6 та ін.]:

- ✓ дезадаптація, втрата відчуття свого тіла;
- ✓ втрата реальності, почуттів;
- ✓ втрата базового відчуття безпеки;
- ✓ «зависання» в реакціях;
- ✓ неадекватні прояви поведінки: починає поводитись необережно, робить щось потенційно небезпечне. Це може бути проявом аутоагресії. Страх завжди збільшує агресію, але діти часто поширюють її на себе;
- ✓ збільшення страхів, лякається чогось, чого не боялася раніше;
- ✓ труднощі зі сном: сон переривчастий, сняться кошмари, боїться спати одна. Уривчастість сну частіше викликається тривогою, якоюсь незавершеною справою чи спазмуванням м'язів, через яке складно розслабитись. Розвивиток страху засинання через побоювання померти уві сні;

- ✓ гіпервігілітет - наднастороженість, реакція здригання, проблеми зосередження;
- ✓ підвищена увага до соматичних відчуттів із катастрофічною інтерпретацією будь-якого з них як ознаки початку захворювання;
- ✓ неточність і слабкість диференціювання зорових, слухових, кінестетичних, тактильних, нюхових і смакових відчуттів призводять до труднощів орієнтування у довкіллі;
- ✓ уповільненість темпу опанування та розуміння навчального матеріалу.

Це призводить до психічної дезадаптації, розвитку тривожних станів, виснаженню психічних ресурсів може стати пусковим фактором для маніфестації посттравматичного стресового розладу

Як зазначає Мірошнікова А., діти з ООП внаслідок війни потребують більшої делікатності. У порівнянні з нормотиповими дітьми в них може не бути самоідентифікації. Тож необережне слово однокласників може травмувати. В такій ситуації, як зазначає науковиця "...надважливим є почуття безпеки. Його створюють та дають відчуття керованості щоденні однакові рутини, які робляться спільно з вчителями (ранкове коло, спільний обід, спільне декорування кабінетів тощо), батьками, близькими [1].

Враховуючи практичний досвід, зазначимо, що діти з особливими освітніми потребами можуть бути більш вразливими до тривожних станів з різних причин. Ось кілька факторів, які можуть впливати на їхню вразливість до тривоги [4, 5, 6 та ін.]:

1. Соціальна ізоляція: Деякі діти з ООП можуть відчувати відчуження або ізоляцію від інших дітей через їхні особливі потреби або обмеження викликані різними обставинами. Це може призвести до почуття самотності та тривоги.

2. Стрес пов'язаний з навчанням: Деякі діти з ООП можуть відчувати стрес через труднощі в навчанні або адаптації до нових ситуацій або оточення.

3. Стрес пов'язаний зі здоров'ям: Якщо дитина з ООП має проблеми зі здоров'ям або хронічні захворювання, це також може сприяти тривозі.

4. Погане розуміння або прийняття оточуючими: Недостатня або негативна реакція соціуму на їхні потреби або стан може призвести до почуття стресу і тривоги.

5. Невпевненість в собі: Деякі діти з ООП можуть відчувати непевненість у собі через свої особливості, що може призвести до тривоги в соціальних ситуаціях або в процесі навчання.

6. Недостатня підтримка: Брак підтримки від родини, школи або спільноти також може призвести до збільшеної тривожності у дітей з ООП.

7. Невизначеність майбутнього: діти з ООП можуть відчувати тривогу через невизначеність майбутнього, особливо коли стикається з загрозами, які вони не можуть повністю зрозуміти або контролювати.

Важливо розуміти ці фактори та надавати дітям з ООП відповідну підтримку та допомогу в подоланні тривожних станів.

Як показують сучасні дослідження, адаптивна функція тривоги в період загроз, зокрема воєнних дій, переживання різного роду викликів примушує людину шукати шляхи вирішення проблеми, змінювати звичну поведінку.

Допомогти дитині з тривожним станом може бути складним, але можливим завдяки вашій підтримці та правильному підходу. Ось кілька з них [2, 4, 5, 6 та ін.]:

- будьте терплячими та розуміючими. Дитина може мати важкі випробування, спробуйте бути терплячими і зрозуміти, що вона відчуває.
- створіть безпечне середовище.
- поговоріть з дитиною. Поговоріть з дитиною про її тривоги.
- навчіть дитину стратегіям релаксації (техніки дихання, медитації або інші способи релаксації).

- створіть розпорядок дня. Спробуйте створити розпорядок дня з чіткими часами для сну, їжі та ігор.
- допоможіть знаходити дитині способи виразу своїх почуттів (через малювання, письмо або гру).
- проведіть разом час. Посидьте з дитиною, притисніть її до себе, обіймайте частіше.
- поясніть дитині те, що сталося. Можливо, ви могли б поділитися з дитиною власними почуттями.
- організуйте прості способи повернутися до реальності — ігри з конструктором, ліплення, малювання відбитками ніг і рук.
- пошук професійної допомоги.
- підтримка себе. Не забувайте про власне емоційне благополуччя. Найважливіше - пам'ятайте, що кожна дитина унікальна, і підходи до допомоги можуть відрізнятися.

Отже, як зазначає Сашуріна О.Ю. “...психоемоційний стан дитини в умовах військової агресії є пріоритетним оскільки саме в цей час формується фундамент саморегуляції негативних психічних станів. І, відповідно, важливим і пріоритетним для дорослих є вміння надавати швидку психологічну допомогу як собі, так і дитині. Це питання активно впроваджується у нашій державі серед великої кількості програм щодо підготовки психологів, які розповсюджують у різних сферах життєдіяльності питання психологічної самопомоги під час стресу” [3].

Розвиток тривожних станів у дітей з ООП може призводити до психічної дезадаптації, виснаження психічних ресурсів може стати пусковим фактором для маніфестації посттравматичного стресового розладу

Література

1. Мірошнікова Аліна Інклюзія, породжена війною URL: <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>
2. Петьков В. А. Психологічні особливості впливу стресу на загальний розвиток дитини. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 6 (37). 2015 С. 33–36.
3. Сашуріна О. Ю. Психоемоційний стан дітей в умовах військової агресії Захист прав дитини в умовах військової агресії : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 23 черв. 2022 р.) МВС України, Одес. держ. ун-т внутр. справ. Одеса: Вид-во «Юридика», 2023. С. 237-239. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e4ebe26a-0626-4864-bd14-ea1e3ad1cd0d/content>
4. Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. Вісник НАПН України. № 4(1). 2022. С. 1–7.
5. ПТСР у дітей під час війни: ігри, техніки і вправи проти напруги URL: <https://osvitoria.media/opinions/ptsr-u-ditej-pid-chas-vijny-igry-tehniky-i-vpravy-proty-naprugy/>
6. Чеботарьова О. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війн. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М.Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; № 3, 2022 С. 40-52 URL: https://lib.iitta.gov.ua/732610/1/%D0%A7%D0%B5%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9E.%D0%92.40_51.pdf

Горбатюк Д.Р.,
магістранка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

Ляшко В.В.,
*кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ДИСТГРАФІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Корекція дисграфії в учнів початкових класів вимагає комплексного підходу, що враховує як психологічні, так і педагогічні аспекти. Перш за все, важливо створити сприятливу психологічну атмосферу, де учень відчуває підтримку та розуміння [3]. Залучення психолога та педагога-дефектолога для індивідуальної роботи з такими учнями допомагає виявити конкретні проблеми та розробити ефективні стратегії корекції.

Педагогічні умови включають розробку індивідуальної програми навчання, яка максимально враховує потреби та можливості учня. Важливо створити спеціальні методичні матеріали, які спрямовані на розвиток писемних навичок через різноманітні види вправ та ігор.

Для успішної корекції дисграфії необхідно акцентувати увагу на розвитку моторики руки та координації рухів, а також на вправах з розширення лексичного запасу та вивченні правил правопису. Важливо проводити заняття в невеликих групах або індивідуально, щоб надати кожному учневі достатньо часу та уваги.

Постійний позитивний стимул та похвала за навіть невеликі успіхи мають велике значення для підтримки мотивації учнів. Крім того, важливо залучити батьків до процесу корекції, щоб створити сприятливе середовище для практикування вивчених навичок вдома [2, 3, 4]. Загальний підхід до корекції дисграфії в учнів початкових класів полягає в поєднанні індивідуального підходу, ретельного вивчення проблеми та системної роботи з урахуванням психологічних та педагогічних аспектів.

Додатково, ефективність корекції дисграфії в учнів початкових класів може бути підвищена завдяки використанню інтерактивних методів навчання, таких як використання комп'ютерних програм або мультимедійних матеріалів. Це дозволяє зробити навчання більш захоплюючим та динамічним, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Крім того, важливо створити індивідуальний план розвитку для кожного учня з дисграфією, який би враховував його конкретні потреби та рівень навчальних досягнень. Це може включати поетапне вивчення правил правопису, систематичні тренування з розвитку писемних навичок та поступове ускладнення завдань.

Необхідно також надати учням можливість використовувати адаптивні засоби для письма, такі як спеціальні ручки або комп'ютерні програми для роботи з текстом, які допомагають зменшити напруження під час письма та полегшують процес навчання. Важливим етапом корекції є систематичне спостереження та оцінка прогресу учнів [1].

Це дозволяє вчасно виявляти будь-які труднощі та вносити корективи до навчального процесу з метою максимізації результатів. Загалом, ефективна корекція дисграфії в учнів початкових класів вимагає інтегрованого підходу, який поєднує психологічні та педагогічні методи, індивідуальність підходу до кожного учня та систематичний моніторинг прогресу.

Для ефективної корекції дисграфії в учнів початкових класів також важливо забезпечити підтримку від педагогічного колективу та адміністрації школи. Це може включати проведення спеціальних тренінгів та семінарів для вчителів з питань роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, включаючи дисграфію. Збільшення усвідомленості серед усіх учасників освітнього процесу щодо специфіки цього розладу допоможе створити сприятливе середовище для навчання та розвитку кожного учня.

Також важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня з дисграфією при організації навчального процесу. Це означає забезпечення додаткового часу на написання, надання підтримки з боку асистентів вчителя або використання інших компенсаторних стратегій для полегшення процесу навчання та розвитку писемних навичок.

Необхідно також враховувати психологічний аспект корекції, зосереджуючись на підтримці психічного здоров'я учня та його самооцінки. Позитивне ставлення до власних зусиль та успіхів важливо для мотивації та подальшого розвитку.

Врахування цих психолого-педагогічних умов допоможе створити ефективну систему корекції дисграфії в учнів початкових класів, сприяючи їхньому успішному навчанню та соціальній адаптації. Ще одним важливим аспектом корекції дисграфії є використання різноманітних методик і технологій, спрямованих на стимулювання розвитку письма та графічних навичок [5]. Це може включати використання спеціальних вправ для розвитку моторики руки, різноманітних малюнків та ігор для навчання правильного тримання олівця та формування каліграфії.

Також корисним може бути використання інтерактивних ігор та програм, розроблених спеціально для корекції дисграфії. Ці програми можуть містити вправи з тренування моторики руки, вправи на розвиток координації рухів та інші спеціалізовані завдання, спрямовані на поліпшення писемних навичок.

Крім того, важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня та адаптувати методики та підходи до їхніх потреб. Це може включати зміну темпу навчання, використання різних типів завдань та створення спеціальних умов для комфортного навчання [6, 7].

Наприклад, деяким учням може бути важко виконувати завдання, пов'язані з письмом на папері через дисграфію, тому важливо надати їм

можливість використовувати комп'ютерні програми або інші альтернативні засоби для виконання письмових завдань.

Отже, врахування різноманітних методів та підходів до корекції дисграфії дозволяє підвищити ефективність навчання та забезпечити кожного учня можливістю розвитку своїх навичок у найкращому обсязі.

Література

1. Бартенєва Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей з НЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. URL: <http://wikipage.com.ua/1x9766.html>
2. Данілавічюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2018. Вип. 1. С. 99–134.
3. Державний стандарт початкової освіти. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/paran5>
4. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010.
5. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 34. С. 24–32.
6. Коваль Л. В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. Український логопедичний вісник: зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 39–42.

7. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень: наук.-метод. посіб. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

Гординська О.В.,

здобувачка першого (бакалавського) рівня

кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.,

Кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Дистанційна освіта зараз у багатьох країнах світу зростає у популярності в наш час. В 2000 р. МОН України затвердило «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», яка передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти «протягом всього життя» та індивідуалізацію навчання при масовості освіти [1].

Дистанційна освіта може бути корисною для учнів з ООП завдяки технологіям телекомунікацій та інтернету. Дистанційна освіта – це індивідуалізований процес, який ґрунтується на використанні сучасних технологій та не вимагає прямої взаємодії вчителя та учня. Під час дистанційного навчання важливо, щоб батьки стали партнерами для вчителів у підтримці навчання своїх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. Важливо дотримуватися режиму для дітей з ООП та застосовувати принципи індивідуального та пластичного підходів у навчанні. Виховання дітей з особливими потребами вимагає терпимості та взаєморозуміння від учителів.

Діти з ООП можуть навчатися разом за допомогою комп'ютерно-інформаційного середовища, щоб підтримувати контакт з однокласниками та вчителем. Батькам рекомендується надавати допомогу у роботі з гаджетами.

Дистанційне навчання передбачає диференційований підхід до кожного учня, де вчителю важливо враховувати потреби кожного учасника. Створення плану з урахуванням індивідуальних освітніх шляхів дітей є ключовим аспектом дистанційного навчання [2].

Для підтримки учнів з ООП вчителю можна використовувати форми онлайн-комунікації, такі як відеоконференції, форуми, чати, блоги, електронна пошта та анкетування. Важливо надавати учням можливість самооцінки та змінювати види діяльності для покращення навчання.

Платформа Moodle (<https://moodle.org/>) і Google Classroom (<https://classroom.google.com>) - це системи для дистанційного навчання, які надають інструменти для взаємодії між вчителем, учнями та адміністрацією освітнього закладу. Zoom (zoom.us/download) - сервіс для відеоконференцій, Classtime (<https://www.classtime.com/uk/>) та [LearningApps.org](https://www.learningapps.org) - це платформи для створення інтерактивних вправ. Дистанційне навчання стає необхідним у сучасному світі, особливо для учнів з ООП. Планування та взаємодія з батьками є важливими складовими успішного процесу [3].

Література

1. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. Міністерства освіти і науки України. Матеріал підготовлено за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» у межах проекту «Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації», травень 2020 р.
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1976. Т. 1. С. 59–206.

3. Федоренко О.Ф. Інклюзивне навчання: оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 2.

*Гречана Д.С.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Кабельнікова Н.В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної
освіти
Херсонського державного університету*

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Основою пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку є пізнавальна активність, що виявляється у процесі засвоєння нових знань. Вона виявляється у зацікавленому сприйнятті дітьми інформації, у бажанні уточнити, поглибити свої знання, у самостійному пошуку відповідей на питання, у прояві елементів творчості, у вмінні засвоїти спосіб пізнання та застосовувати його на іншому матеріалі [1].

У дошкільників з мовленнєвими порушеннями зазвичай спостерігається зниження пізнавальної активності, уповільнення швидкості сприйняття, переробки та відтворення інформації на тлі загальної нестійкості уваги, зокрема слухомовленнєвої, зниженої розумової працездатності, підвищеної стомлюваності та зниженої мотивації до корекційно-розвиткового навчання [2].

Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в систему логопедичного впливу дозволило значно підвищити його ефективність, індивідуалізувати освітньо-корекційний процес у закладах дошкільної освіти, в яких навчаються діти з порушеннями мовлення. Відзначається позитивний

вплив на розвиток пізнавальної мотивації, довільної уваги та пам'яті дітей, самостійності, зосередженості, посидючості, співпереживання, довільної моторики пальців рук, творчої уяви, словникового запасу [3].

Особливе значення в сучасних умовах реалізації логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку мають інтерактивні корекційні ігри. Їх використання дозволяє вирішити одну з найважливіших проблем навчання формування стійкої мотивації: як зацікавити дитину, привернути її увагу, щоб вона із задоволенням відвідувала логопедичні заняття.

Дефініція «інтерактивність» походить з англійської «interaction», що означає «взаємодія». Інтерактивність – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу; розглядається як одна з характеристик діалогових форм пізнання [4].

Інтерактивні ігри та інтерактивне обладнання є джерелом образного типу інформації, що є найбільш близьким та зрозумілим дітям дошкільного віку. Рух, звук, мультиплікація привертають увагу дітей на тривалий час. Інтерактивні ігри допомагають удосконалювати процес корекційного навчання дітей, зробити його мобільним, диференційованим та індивідуальним, враховуючи характер та ступінь тяжкості мовленнєвої патології, що дозволяє підвищувати ефективність логопедичної роботи загалом [2].

Серед провідних принципи, покладених в основу вибору інтерактивних корекційних ігор для дітей із порушеннями мовлення, виділяють:

- системний та діяльнісний підхід до корекції порушень мовленнєвого розвитку (за Л.Виготським);
- ігрова форма навчання;
- інтерактивне вирішення завдань, поставлених у процесі корекційного впливу;

— полісенсорна дія, при якій слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори та сприяє активізації компенсаторних механізмів;

— диференційований підхід до навчання, можливість вибору варіантів завдань та ігор за рівнем складності або обсягом [1].

Слід зазначити, що використання інтерактивних засобів навчання у закладі дошкільної освіти дозволяє розвивати психофізіологічні функції, що забезпечують готовність дитини з порушеннями мовлення до навчання у школі (дрібну моторику, оптико-просторову орієнтації, моторно-зорову координацію); збагачення кругозору; допомогу у освоєнні соціальної ролі; формування навчальної мотивації, розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальну активність, самостійність, довільність); формування відповідних віку вмінь (серіації, класифікації, порівняння); організація сприятливої для всебічного розвитку предметного та соціального середовища.

Результатами використання інтерактивних технологій у роботі вчителя-логопеда закладу дошкільної освіти є:

1. Підвищення мотивації в дитини. Опанування мовленнєвим умінням для дитини є надзвичайно складним процесом. Вона прагне досягти еталонної вимови, підсвідомо аналізує свої помилки і намагається виконати завдання набагато краще, наслідуючи герою гри.

2. Зниження втомлюваності на заняттях. Через те, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології є надзвичайно цікавими для дитини (через яскраву графіку, доступні ігрові історії, акустичні ефекти), вона менше втомлюється, а концентрація уваги та працездатність зберігаються протягом більш тривалого часу, ніж на традиційних заняттях [1].

3. Формування підсвідомого прагнення дитини вчитися говорити правильно, з'являється бажання самостійно виправити свої помилки.

4. Оптимізація роботи вчителя-логопеда. У фахівця з'являється можливість моделювати комунікацію між дитиною та вигаданим комп'ютерним героєм, формувати чи коригувати цільові моделі міжособистісної комунікації.

5. Нівелювання негативного ставлення дитини до логопедичних занять шляхом розвитку у неї впевненості в собі та бажання навчитися правильно розмовляти [3].

Користування інтерактивними корекційно-розвитковими технологіями логопедом дозволяє створити умови для підвищення його професійної компетентності вчителя-логопеда, спрямовують його зусилля на вирішення нестандартних завдань. Під час розробки індивідуального логопедичного заняття із застосуванням інтерактивних технологій необхідно враховувати можливості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку під час засвоєння матеріалу [2].

Інтерактивні технології доцільно використовувати під час вивчення будь-якої теми та на будь-якому етапі логопедичного заняття, зокрема, під час: пояснення (введення) нового матеріалу; узагальнення, закріплення, повторення; моніторингу ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Варто зазначити, що реалізація корекційного логопроцесу з використанням інтерактивних технологій залежить не тільки від професійних можливостей педагога, але й від оснащення освітньої установи, умов, в яких він працює, від доступності новітнього обладнання та швидкісного інтернету, від залученості батьків.

Таким чином, використання інтерактивних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку як складової інноваційного підходу в освіті, дає принципово нові можливості для вдосконалення освітньо-корекційного процесу закладу дошкільної освіти.

Література

1. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у

корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки)*: Зб.наукових матеріалів. 2016. № 7. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/> (дата звернення 12.04.2024.).

2. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТБМ. *Дефектологія*. 2006. № 2. С. 46-49.

3. Ласточкіна О.В., Прокопенко А.С. Інформаційно-комунікаційні технології в системі корекції порушень мовлення . *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* (15 лютого 2019 року, м. Суми). С. 30-32. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/6715/1/ilovepdf_com-31-34.pdf. (дата звернення 15.04.2024.).

4. Стахова Л.Л., Склярова М.Г. Інтерактивні технології як спосіб ефективного засвоєння навчального матеріалу. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 2016. №4. С. 61-64. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/956d59ed-83cc-445b-9e55-45473a7e8689/content> (дата звернення 16.04.2024.).

Грищенко Г.В.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОГО НЕГАТИВІЗМУ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Робота з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення передбачає постійний пошук різних прийомів та засобів, що оптимізують процес комунікації, сприяють подоланню мовленнєвого негативізму та підвищенню рівня мовленнєвої активності у зазначеної категорії дітей.

Одним із симптомів в структурі загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) І рівня є мовленнєвий негативізм, особливо він є властивим дітям молодших дошкільників, але може спостерігатися і у дітей більш старшого віку, в яких частково сформовані вербальні засоби комунікації [5].

Мовленнєвий негативізм – це повна або часткова відсутність мовленнєвого спілкування з оточуючими за умов збереження здатності говорити і розуміти мовлення. Мовленнєвий негативізм виявляється у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, є одним із компонентів, що його характеризує та ускладнює, часто уповільнює логокорекційний процес [2].

Діти дошкільного віку із ЗНМ І рівня з мовленнєвим негативізмом відчують небажання спілкуватися з оточуючими людьми, що особливо яскраво виявляється в малознайомій обстановці та посилюється наявністю інших проблем: несформованістю комунікативних умінь, обмеженістю опанування мовних засобів та правил їх комбінування, відсутністю повноцінних монологічної та діалогічної форм мовлення та комплексом індивідуально-психологічних особливостей. Таким чином, проблемним полем є розрив між розвитком мовлення дошкільника в онтогенезі та актуальним рівнем розвитку мовлення у дитини із ЗНМ І рівня, ускладненого проявами мовленнєвого негативізму [4].

Важливою умовою реалізації мовленнєвої діяльності є наявність мовленнєвої активності. У сучасних дослідженнях поняття «мовленнєва активність» розглядається як властивість особистості, що виявляється у здатності висловлювати власні думки та сприймати мовлення іншої людини [3].

Недостатній розвиток мовних засобів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення обмежує коло їх спілкування та призводить до виникнення замкнутості, сором'язливості, безініціативності. Натомість низький рівень спілкування уповільнює темп розвитку мовлення та інших психічних процесів. Під час аналізу літературних джерел [1; 4; 6] ми дійшли до висновку,

що недостатньо представлено критерії оцінювання мовленнєвої активності дітей, приділяється мало уваги розробці системи занять, спрямовані на розвиток мовленнєвої мотивації. Вирішення цих питань дозволить підвищити ефективність логопедичного процесу з дітьми із ЗНМ I рівня.

Вивченню мовленнєвого дизонтогенезу у дітей із недорозвиненням мовленнєвої функції присвячені дослідження Н.Базими, С.Коноплястої, Н.Лопатинської, І.Мартиненко, Ю.Рібцун, Є.Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, Л.Трофименко, М.Шеремет та ін. Науковці відзначають у зазначеної категорії дітей відхилення у формуванні вимовної сторони мовлення, фонематичного сприйняття, словника, граматичної організації та розуміння мовлення у поєднанні з низькою мовленнєвою активністю та негативізмом. Отже, у дітей із ЗНМ I рівня порушується одна з основних функцій мовлення – комунікативна, що, в свою чергу, ще більше гальмує мовленнєвий розвиток зазначеної категорії дошкільників.

У науковій літературі є різні підходи до розгляду поняття «мовленнєва активність». Так, з позиції психолінгвістики її розглядають як один із необхідних чинників, що впливають на успішне опанування мовленнєвою діяльністю (І.Зимняя, О.Леонтьєв та ін.). Лінгводидакти відносять мовленнєву активність до однієї з умов мовленнєвого спілкування (А.Богущ, К.Крутій). Психологи розглядають її як показник інтелектуального розвитку (Л.Виготський, А.Запорожець, О.Лурія) [6].

Поряд із терміном «мовленнєва активність» у літературних джерелах зустрічаються терміни «комунікативно-мовленнєва активність» і «активне мовлення», які використовуються як синоніми [2; 5; 6].

Під комунікативно-мовленнєвою активністю розуміють властивість людини, що характеризується прагненням до різноманітної мовленнєвої діяльності [4]. Вона може змінюватися у зв'язку зі змінами самої особистості, соціального середовища, в якому розвивається особистість під впливом

навчання. Проявами мовленнєвої активності дослідники вважають: швидкість мовленнєвих реакцій; вибір ігор та захоплень, пов'язаних з мовленням; швидкість та точність вибору слів, правильність розгортання синтаксичних конструкцій, тексту; здатність дитини без підказок та тривалих пауз розвивати свою думку; темп мовленнєвих висловлювань; балакучість, які простежуються у всіх функціях мовлення [4].

Прояви мовленнєвої активності залежать, передусім, від потреби у спілкуванні. На кожному етапі розвитку дитини потреба у спілкуванні постає як потреба в такій участі дорослого, яка є необхідною та достатньою для вирішення основних для її віку завдань. Процес спілкування дитини з дорослим залежить від того, як складаються їхні взаємини, чи існує між ними емоційні зв'язки, емоційний контакт. Залежно від того, на якому етапі становлення взаємодії перебуває дитина, її потреба у дорослому буде різною. Для здійснення комунікативної діяльності та прояву мовленнєвої активності у дитини має бути наявна потреба у нових враженнях або пізнавальна активність [1].

Прояв комунікативно-мовленнєвої активності залежить від:

- особливостей характеру дитини;
- наявності потреби у самовираженні;
- конкретної ситуації, обстановки;
- рівня володіння мовою;
- підходів до організації навчання (використання стимулів, методів, прийомів корекційного навчання);
- характеру педагогічного спілкування педагога з дитиною;
- характеру спілкування дитини з однолітками [5].

Процес підвищення рівня мовленнєвої активності та подолання мовленнєвого негативізму у дітей дошкільного віку із ЗНМ І рівня передбачає розвиток здатності наслідувати мовленнєвим та предметним діям дорослого, співвідносити їх та конструювати нові за засвоєними моделями. Важливим

завданням логопедичної роботи є розвиток у дітей розуміння зверненого мовлення та накопичення мовних засобів спілкування, поступове збільшення словникового запасу, уточнення та розвиток значень слів, розрізнення граматичних форм. При цьому розвиток імпресивного мовлення має передувати формуванню експресивного мовлення. Динаміка співвідношення зазначених видів мовлення характеризує зміни потреби дітей у спілкуванні з однолітками та дорослим під час переходу від рівня пасивної до активної адаптації [5].

Організація логопедичної роботи з подолання мовленнєвого негативізму та підвищення рівня мовленнєвої активності дітей дошкільного віку із ЗНМ І рівня ґрунтується на загальнодидактичних та спеціальних принципах:

- доступності, послідовності та систематичності, що передбачає розкриття потенційних можливостей дітей із мовленнєвою патологією з опорою на концепцію Л. Виготського про «зону найближчого розвитку»;

- соціально-адаптуючої спрямованості освітньо-корекційного процесу, що реалізується шляхом використання методів, прийомів, технологій як засобу розвитку соціально-комунікаційних умінь у дітей з тяжкими порушеннями мовлення;

- індивідуально-диференційованого підходу, що передбачає організацію логокорекційного процесу на основі врахування індивідуальних та специфічних особливостей дитини з мовленнєвим недрозвиненням;

- діяльнісного підходу під час корекційного навчання – визначає добір підходів до змісту та побудови логопедичного впливу з урахуванням провідної для кожного вікового періоду виду діяльності, в процесі якої з'являються психологічні новоутворення, що визначають особистісний розвиток дитини;

- взаємозв'язку мовлення та інших вищих психічних функцій [4].

Отже, для підвищення ефективності корекційно-розвиткового навчання, спрямованої на формування у дітей дошкільного віку із ЗНМ І рівня мовленнєво-комунікативних умінь та навичок, необхідним є проведення

цілеспрямованої роботи з подолання мовленнєвого негативізму та підвищення рівня мовленнєвої активності.

Література

1. Андрусишина Л. Є. Особливості діагностики та корекції мисленнєвої діяльності дошкільників із загальним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібник. К., 2014. URL: <https://ispukr.org.ua/articles/14/14208004.pdf> (дата звернення: 18.04.2024).
2. Бондар В., Тарасун В., Соботович Є. Попередження труднощів у навчанні дітей з вадами психофізичного розвитку. *Дошкільне виховання*. 1996. № 9. С. 18-19.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад.: В.Т.Бусел. К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
4. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб./ за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.
5. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с. URL: <https://ksp.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/68/2021/05/%D0%92%9%8F3.pdf> (дата звернення 1.05.2024).
6. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: Каравела, 2017. 316 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714740/1/%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%9E%D0%94%D0%98%D0%94%D0%90%D0%9A%D0%A2%D0%98%D0%9A%D0%90.%202017.pdf> (дата звернення: 22.04.2024).

Єргієва Л.Г.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка

кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

СТИМУЛЯЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

В останні роки спостерігається збільшення кількості дітей, які виявляють ознаки аутизму або розлади аутистичного спектру (РАС). Прогнозується, що ця тенденція, на жаль, збережеться і в майбутньому. У зв'язку з цим виникає гостре питання про можливості соціалізації дітей з аутизмом.

Аутизм стає все більш актуальною соціальною проблемою, яка зачіпає широке коло дітей. У наш час говорять не тільки про дитячий аутизм, а й про різні розлади аутистичного спектру.

На думку багатьох вчених одним з основних перешкод для успішної адаптації зазначеної категорії дітей є недолік комунікативних навичок. Це виражається у відставанні або відсутності мовлення, нездатності ініціювати або підтримувати розмову, стереотипних висловлюваннях та інших специфічних особливостях [1].

Відзначається, що недостатній розвиток усної комунікації не компенсується автоматично через використання невербальних засобів, таких як жести та/або міміка, або альтернативних систем комунікації. Різні дослідження вказують на те, що розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру являє собою проблему, що вимагає педагогічного втручання. В останні десятиліття зарубіжні дослідники виділили підходи до розвитку комунікативних умінь у таких дітей, і активно розробляються методи їх корекції [1].

При вивченні процесів спілкування, найчастіше застосовується термін «комунікація». Дефініція «спілкування» визначається як обмін думками та інформацією у формі усних або письмових сигналів. «Комунікація» ж описує процес обміну думками, інформацією та емоціями між людьми. Тобто

спілкування – це прояв комунікативної функції мови в різних мовленнєвих ситуаціях [5].

Багато авторів вважають поняття «спілкування» та «комунікація» еквівалентними. Згідно з цією теорією, комунікативні навички молодших школярів визначаються способами, якими діти виконують комунікативні дії. Ці навички залежать від сформованості комунікативних мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, знань і навичок, і визначають готовність до спілкування [5].

Оскільки діти з розладами аутистичного спектру часто не мають повністю сформованого розуміння усного мовлення, або вони можуть не завжди реагувати на усні вказівки, необхідно, щоб графік був візуальним. Звичайні вербальні пояснення подій, які зрозумілі для учнів з нормотиповим розвитком, можуть бути недостатньо зрозумілі для таких дітей [4].

Основні уявлення про аутизм полягають у тому, що мозок діти з розладами аутистичного спектру обробляє сенсорну інформацію по-іншому, ніж у нормотиповим розвитком, що призводить до труднощів у розумінні значення інформації. Вони можуть бути обмежені у здатності інтерпретувати інформацію та розуміти її значення. Наприклад, упускають важливі деталі або правила, не повністю усвідомлювати те, що бачать і чують, що ускладнює їм розуміння соціальної поведінки інших людей. Вони можуть мати обмежене розуміння жестів, особливо тих, які самі не використовують, а також мають труднощі з розумінням емоційних виразів людей [1].

У 1989 році вчений Ватсон виділив ряд ключових комунікаційних функцій [4]:

1. Прохання, яка може бути виражена як вербально, так і невербально.
2. Вимога уваги.
3. Відмова, яка іноді може бути занадто вираженою у дітей і викликати проблеми для оточуючих.

Люди з РАС часто засвоюють ці функції швидше, ніж ті, що виникають пізніше. Однак навіть в разі перших трьох функцій у них можуть виникати труднощі через нерозуміння того, коли і як правильно використовувати їх.

Додаткові комунікаційні функції включають в себе:

4. Коментування.
5. Передача інформації.
6. Запит інформації.
7. Вираження власних емоцій.

До 5-6 років діти рідко активно задають питання, часто не відповідають на запитання, адресовані їм, або дають короткі відповіді. У той же час вони можуть розвивати «автономне мовлення», розмовляючи самі з собою. Часто зустрічаються випадки дослівного повторення почутого раніше, що називається фонографізмом. У їхньому мовленні можуть бути присутні патологічні прояви, такі як застосування займенників та дієслів до себе у другій та третій особі, незвична інтонація, римування тощо [5].

Ступінь вираженості комунікативних порушень при РАС може значно варіювати. Вона починається від повної відсутності мовлення, при якому навіть не використовують жестів, і закінчується дітьми з синдромом Аспергера, які можуть вільно говорити, але мають особливості в прагматичній стороні мови. Крім того, серед дітей з розладами аутистичного спектру зустрічаються ехолалічні, які можуть механічно повторювати цілі фрази без розуміння їх сенсу, а також діти, у яких є окремі слова, але відсутнє вільне мовлення.

Мовленнєві порушення, характерні для дітей з РАС, включають [3]:

- затримку або зупинку мовленнєвого розвитку;
- не реагують на мовлення інших людей;
- стереотипне використання мовлення;
- заміну займенників;
- використання звичайних слів в незвичайних значеннях;

- нездатність розпочати і підтримувати діалог;
- порушення невербальної комунікації.

Як і у випадку соціальної взаємодії, не всі компоненти мовлення мають порушення в однаковій мірі.

Однією з характерних особливостей аутизму є проблема в спілкуванні. У сфері розладу аутистичного спектру існує безліч методів корекції, таких як Холдингова терапія, музикотерапія, водна терапія, ігрові вправи та інші. Найчастіше для розвитку комунікативних навичок застосовуються ігрові вправи. Необхідною умовою є адаптація навколишнього середовища з урахуванням особливостей дітей з розладами аутистичного спектру, оскільки тільки в спеціально створених умовах можна реалізувати необхідні індивідуалізовані програми.

Література

1. Базима Н.В., Мороз О.В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 3-8.
2. Гладун Т.О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 294-302.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.
4. Тарасун В.В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. К.: Наук. світ, 2004. 100с.
5. Щербата В., Ляховець Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей із розладом аутистичного спектру. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Випуск 3. С. 165–172

Занфірова Т.Г.,

здобувачка I-го (бакалаврського) рівня освіти
Меліхова В.В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З IV РІВНЕМ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є ключовою умовою їх успішної соціалізації, а також забезпечення повноцінної участі в житті суспільства та ефективної реалізації в різних сферах професійної та соціальної діяльності.

Розвиток інклюзивної освіти стає все більш важливим і перспективним напрямом удосконалення системи освіти для зазначеної категорії дітей. Організація навчання школярів з ООП в закладах загальної середньої освіти, розташованих переважно поблизу їх місця проживання, дозволяє уникнути тривалого перебування в інтернатних установах, створює умови для їх проживання і виховання в сім'ї, а також забезпечує постійну взаємодію з однолітками, які мають нормотиповий розвиток, сприяючи тим самим успішній соціалізації та інтеграції в суспільство [4].

Організація успішного навчання і виховання дітей з ООП в звичайних школах вимагає створення адаптивного середовища, що сприяє їх особистісному розвитку і самореалізації в навчальному середовищі.

При розробці різних форм інклюзивної освіти та їх впровадженні в практику слід вирішувати наступні завдання [4]:

- розширення доступу дітей, які потребують спеціальної педагогічної підтримки, до необхідних ресурсів;
- забезпечення дітям з ООП можливості інтеграції в загальне середовище з однолітками з нормотиповим розвитком;
- надання батькам доступу до консультативної підтримки та допомоги;

- забезпечення педагогів, які працюють з дітьми з ООП, постійної кваліфікованої допомоги та підтримки.

Інклюзія означає адаптацію освітньої програми таким чином, щоб вона була досить складною, але при цьому відповідала здібностям кожного учня. Вона створює умови для задоволення потреб і надання необхідної підтримки як учням, так і вчителям для досягнення успіху. В інклюзивній школі кожна дитина сприймається і цінується як важливий член колективу, що додає впевненості дітям з ООП і розвиває емпатію та толерантність у їх однолітків [6].

Інклюзивна освіта прагне задовольнити різноманітні потреби учнів з ООП через широкий спектр послуг, включаючи освітнє середовище, яке є найменш обмежувальним та найбільш інтерактивним.

Принципи інклюзивної освіти включають [6]:

- включення всіх дітей за місцем проживання в освітнє та соціальне життя школи;
- включення дітей з інвалідністю в освітнє середовище з початкового етапу освіти;
- створення системи навчання, яка задовольняє потреби кожного учня;
- забезпечення успішності, безпеки та значущості для всіх здобувачів освіти.

Необхідно також враховувати, що діти з ООП мають особливості в адаптації до навчання в колективі однолітків, відмінні від дітей з нормотиповим розвитком. Процес адаптації дітей до навчання дуже складний, особливо в дитячому віці, через наступні фактори [1]:

- дуже високий темп розвитку, включаючи соціальний розвиток і вдосконалення всіх систем організму;
- нерозривний зв'язок між фізичним, нервово-психічним і соціальним розвитком дитини;
- важлива роль дорослих як фактору оптимізації адаптивного процесу;

Адаптивні можливості дітей з ООП можуть бути ослаблені наступними факторами [1]:

1. Характером інвалідності, включаючи порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічні розлади та інші захворювання.

2. Психофізіологічними особливостями, такими як біоритмологічні властивості, тип ВНД, характер пам'яті і т. д.

3. Недоліком фізичного здоров'я, включаючи захворювання, не пов'язані безпосередньо з інвалідністю і призводять до соматичної ослабленості.

4. Недоліком психологічних можливостей для спілкування, такими як умови виховання, насторожене ставлення однолітків, неадекватне розуміння проблем і можливостей учня, а також гіперопіка з боку дорослих, що може призвести до психологічної та соціальної інфантильності та комунікативної безпорадності.

5. Недоліком матеріальних засобів для задоволення специфічних потреб, таких як засоби пересування і слухові апарати, а також архітектурними і психологічними бар'єрами суспільства.

6. Обмеженістю можливостей для участі у відповідних їх віку видах діяльності, що може привести до виключення з соціальних ситуацій і уповільнення соціальної адаптації.

7. Різними психологічними порушеннями, обмеженням мобільності і незалежності, а також порушенням здатності займатися звичайною для свого віку діяльністю.

8. Знаходженням в незнайомому середовищі, що може пригнічувати звичайну активність дітей через недостатню інформованості про нове оточення.

Фактори, які ускладнюють адаптацію дітей з ООП, призводять до розвитку у них соціальної недостатності. Поняття соціальної недостатності охоплює наступні аспекти: обмеження в самообслуговуванні, в рухливості, в можливості займатися активностями, відповідними їх віку, в економічній

самостійності, в професійній діяльності і труднощі в інтеграції в суспільство, фізична залежність, нездатність адекватно вести себе в суспільстві.

Особистості з особливими освітніми потребами, утворюючи особливу соціальну групу, можуть зіткнутися з серйозними труднощами в організації своєї навчальної, комунікативної та поведінкової діяльності через специфіку інтелектуального, сенсорного та/або рухового розвитку, а також через соматичних захворювань. Дослідники відзначають, що особливості соціалізації проявляються у таких осіб на різних рівнях, причому порушення на фізіологічному рівні є первинними, а наступні (психологічні, соціально-психологічні, соціальні) можуть бути зворотними за певних умов. Освітнє середовище, яке має соціальне значення, сприяє включенню молоді з ООП в доступні види діяльності та соціальні відносини, що сприяє успішній їх соціалізації [2].

Складнощі соціального характеру можуть бути знижені за рахунок комплексного підходу до розробки медичного, психофізіологічного, педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Гаяш О. В. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами. URL : <http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoiosviti/inkluzivna-osvita/2039>
2. Доценко О.О., Бараненкова Д.С. Організація соціальної практики дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем на заняттях з трудотерапії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 41–50.
3. Колосова О.В., Гурал-Пулроле Й. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна. *Молодий вчений*. № 5.2 (57.2), травень, 2018. С. 49–53.

4. Непран А.О. Інклюзивна освіта як умова соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Науковий пошук молодих дослідників. Педагогічні науки*. №1. Частина II. Старобільськ: ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, 2020. С. 79–85.

5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ „Агентство „Україна”, 2019. 300 с.

6. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія / за ред. М.Є. Чайковського. Київ: Університет „Україна”, 2019. 460 с.

Зубрицька А.З.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Яковлева СД.,
докторка психологічних наук, професорка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Формування у школярів з порушенням інтелектом навичок самостійної навчальної роботи - одне з важливих освітніх завдань спеціальних шкіл.

Питання формування самостійності школярів з порушенням інтелектом мало місце у вирішенні завдань з математики, природничих наук, трудового навчання, рідної мови. Визначено недостатній розвиток самостійності щодо виконання домашніх завдань. тому постає проблема формування ефективної організації самостійної підготовки в учнів спеціальних навчальних закладів.

Дослідження стану сформованості самостійності в учнів спеціальної школи підтвердило не лише неспроможність підготовки домашніх завдань учнями з порушенням інтелектом, але й труднощі в організації навчальної діяльності загалом, що обумовлено слабкістю регулятивних процесів,

невпевненістю у своїх силах та проблемами в опануванні навчальним матеріалом.

Потенційні можливості дитини з порушеним інтелектом супроводжують весь навчальний процес. При цьому Л.С.Виготський зауважував необхідність врахування потенційних можливостей дітей як у фізичному, так і психічному розвитку. Діти з порушеним інтелектом відрізняються інертними психічними процесами, тугорухомістю мислення, що потребує формування в учнів практичних дій, навичок та умінь щодо організації свого робочого місця, формування мотивації до навчання, що спонукає їх до взаємодії з однолітками, розвитку мовлення і прагнення до отримання нових елементів навчання.

Дослідження дітей з порушенням комунікативної функції та мислення підтверджує той факт, що самостійна робота сприяє розвитку психічних процесів [2].

Як правило, процес самостійної підготовки є тим новим видом діяльності, з яким діти з порушеним інтелектом до школи не були знайомі. У міру своїх психологічних та фізіологічних особливостей, які не дозволяють їм створювати нові нейронні зв'язки, а інертність нервової системи уповільнює прийоми навчальної діяльності, то діти не можуть переносити навіть засвоєні прийоми навчання на нові завдання, які потрібно виконати самостійно. За рахунок несформованості прийомів аналізу, синтезу, узагальнення та абстрагування виникають ускладнення під час опанування прийомами самостійної підготовки, що спонукає необхідність розробки певних прийомів, які б полегшили сприйняття прийомів самостійної роботи з опанування навчанням.

Дітям з порушенням інтелектуального розвитку рекомендується навчальний матеріал подавати поетапно та по частинах для кращого засвоєння. З цією метою розробляють систему практичних завдань, яка передбачає багаторазове повторення матеріалу, що має конкретні елементи, які послідовно та взаємозалежно пропонуються дитині. Таким чином відбувається поелементне

засвоєння навчального матеріалу. Подібний варіант роботи пропонується під час виконання самостійних домашніх робіт.

Успіх самопідготовки визначається раціональною організацією роботи: швидким і повним включенням дітей в роботу, послідовністю завдань, раціональним використанням часу, різними методичними прийомами організації самостійної роботи [1].

Самопідготовка складається з трьох частин.

1. Підготовча робота.
2. Безпосередньо самостійна робота.
3. Підведення підсумків.

Більшість дітей з порушеним інтелектом не вміють організовувати свою самостійну діяльність. Вони не можуть підготуватися до виконання самостійних завдань, не знають послідовність їх виконання, не вміють раціонально використовувати час для самостійної роботи, не вміють працювати за інструкцією [5].

Враховуючи індивідуальні можливості кожної дитини, вчитель має підбирати завдання відповідно до кожної дитини і особливостей [4].

З метою повноцінного виконання самостійної роботи необхідно здійснювати підготовчий етап роботи, який полягає в організації місця роботи, відбору підручників, посібників, обладнання для виконання тих чи інших завдань. Учні мають прослухати та усвідомити інструкцію до виконання завдання та зрозуміти послідовність виконання дій.

Вчитель підводить підсумки роботи, але учень попередньо повинен самостійно перевірити свою роботу [1].

Під час виконання наданої роботи для самостійного опрацювання, учні повинні орієнтуватися у тому, що вони виконують, як краще здійснити ту чи іншу дію для отримання позитивного результату і яким має бути цей результат [5].

Для розуміння кінцевого результату вчитель повинен попередньо, за можливості, ознайомити учня з подібними завданнями та результатом їх виконання. Це є показовим на уроках трудового навчання, коли можна представити ту чи іншу створену руками річ. Якщо це уроки з математики, то потрібно нагадати учневі матеріал, який робили у школі і він має бути подібний до того, що пропонується для самостійної роботи. Тобто учень повинен аналізувати виконання завдання чи виробу, які пропонуються. Навчання аналізу зразка відбувається за допомогою спеціальних вправ [1].

По-перше, це вправи, які здійснюють поелементний аналіз, що концентрує увагу та допомагає сприйняти послідовно всі частини зразка.

По-друге, після цього всі деталі роботи поєднуються в один цілісний аналіз завдяки відповідям на запитання

Учням більш слабкої групи вчитель допомагає здійснювати послідовність виконання завдання і дотримання цілісного аналізу роботи [5].

Загалом, при проведенні самостійної роботи дітей з порушеним інтелектом, варто пропонувати їм завдання, які вони можуть осилити самі, тобто які не будуть викликати утруднень. Успіх самостійної роботи залежить від сформованості у школярів уміння бачити і вчасно виправляти допущені помилки й недоліки. У дітей з порушеним інтелектом такі навички не виробляються самостійно. Дитину треба їх навчити.

Етап підведення підсумків має враховувати, що для дітей з порушеним інтелектом характерні некритичність мислення, завищена самооцінка, що негативно впливає на якість виконуваного ними завдання. Тож важливою умовою, що сприяє поліпшенню самостійної навчальної діяльності школярів, є уміння адекватно оцінювати кінцевий результат своєї роботи [4].

Таким чином, в учнів спеціальної школи структура самостійної навчальної діяльності формується поступово під впливом та наглядом вчителя. Це відбувається під час шкільних занять. Саме на уроці відбувається інструктаж

щодо виконання домашніх завдань [5]. З цією метою проводиться виконання частини завдання в класі і закінчення його в домашніх умовах. Можна здійснювати повний розбір домашнього завдання та інструкцію щодо його виконання, яке учень згадає вдома. Треба навчити учня раціональним прийомам роботи з метою попередження формування в нього негативного ставлення до виконання домашніх завдань і з'ясування тих незрозумілих моментів, які і викликають труднощі під час виконання самостійної роботи. Для перевірки виконаної самостійно роботи учитель має відводити певний час, бажано на початку уроку.

Такий підхід до виконання самостійної роботи учнями з порушеннями інтелектуального розвитку призведуть до формування відповідальності в дитини, бажання засвоїти навчальний матеріал та мотивуватимуть до саморегуляції навчання, сприяючи підвищенню рівня самостійності.

Література

1. Методи контролю і самоконтролю в навчанні. Самостійна робота учнів https://eduknigi.com/ped_view.php?id=193
2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка : компакт. навч. курс: навч. посіб. Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. Кам'янець-Подільський: [Б. в.], 2008. 203 с.
3. Назаренко С.М. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з особливими освітніми потребами <https://naurok.com.ua/korekciyno-rozvivalna-robota-v-specialnih-zakladah-osviti-dlya-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-253086.html>
4. Постанова КМУ № 221 від 06.03.2019 року Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/64117/
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка [Електронний ресурс]: підручник. Ч. 2. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ: НПУ, 2009. 224 с.

*Ілюк Н. М.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Ільїна Н. В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Зростаюча увага до освіти осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, підкреслює розуміння та вдосконалення процесу навчання та виховання даної категорії дітей, зокрема у сфері писемного мовлення, адже оволодіння навичками письма та читання є невід'ємною частиною повноцінного розвитку дитини та її успішної соціалізації. Вивченням формування процесу письма у дітей молодшого шкільного віку з порушенням розвитку займалися багато науковців: М.Є. Хватцев, Р.Є. Левіна, Р.І. Лалаєва, Г.В. Чиркіна, Л.Ф. Спірова, О.О. Токарева, О.М. Корнєв.

Незважаючи на значний прогрес у створенні сучасних методик навчання, виховання, корекції, інтеграції та підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями, слід врахувати реалії сьогодення, які стають на заваді до нормалізації освітнього процесу та утворюють нові труднощі. Зміни у навчальному середовищі, відсутність доступу до стандартних ресурсів, недостатній контроль з боку батьків може впливати на навчальні здібності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема несуть негативний відбиток під час оволодіння навичками письма та читання. Тому питання розвитку писемного мовлення категорії дітей з порушенням інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку залишається важливою проблемою сучасної системи освіти.

Процес читання забезпечується узгодженою роботою трьох аналізаторів: мовно-рухового (артикулема), мовно-слухового (фонема) та зорового (графема), в той же час процес письма забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового і моторного (кінема) [4, с. 549].

Вчені вважають, що процес вивчення письма є складним психофізіологічним явищем, який ще не повністю розглянутий. Він включає в себе різноманітні механізми, такі як артикуляція, аналіз звуків, зорова пам'ять, контроль зору, координація моторики та інші. Для успішного опанування навичками письма дитині необхідно оволодіти графічними зображеннями букв та вміти пов'язувати їх з відповідними звуковими та руховими характеристиками. Також важливо володіти навичками аналізу звуків і рухів, розвинути зорово-просторовим сприйняттям, що базується на повному розвитку сенсорних аналізаторів та встановленні координованих зв'язків між ними.

Передумовами успішного оволодіння писемним мовленням є:

- Розвинене усне мовлення, здатне до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності та довільного контролю над ним. Це передбачає здатність дитини формулювати та розуміти інформацію, висловлювати власні думки та ідеї.
- Виділення та взаємодія різних типів сприйняття, включаючи візуально-просторовий та слухово-просторовий гнозис, сомато-просторові відчуття, а також відчуття орієнтації у просторі та уміння працювати з різними сенсорними враженнями.
- Розвиток рухової сфери, включаючи дрібну моторику, предметні дії та різноманітні форми рухової активності. Це охоплює навички координації рухів, маніпуляції предметами та розвиток стійкості рухів.

– Формування уявлення про абстрактні поняття через поетапне переходження від конкретних дій з предметами до абстрактних, та подальше оперування ними. Цей процес сприяє розвитку абстрактного мислення та усвідомленню символічного змісту мовлення [3, с. 188].

Інтелектуальні порушення, наприклад такі як олігофренія, включаючи її ступені, відзначаються значними відмінностями у психічних функціях, порівняно з дітьми, що мають нормотиповий розвиток. Ці порушення впливають на широкий спектр навчальних процесів, включаючи засвоєння писемних навичок. Наукові дослідження ефективності психолого-педагогічних програм для покращення письма у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим етапом у сучасній корекційній практиці. Ці дослідження базуються на проведенні експериментів, де групі дітей з інтелектуальними порушеннями надаються спеціальні програми або інтервенції, в той час як інші групи виступають контрольними.

Після виконання експерименту аналізуються результати з метою визначення ефективності застосованих програм. Враховуються такі показники, як рівень володіння письмом, швидкість та точність письма, якість тексту, а також загальна комунікативна компетенція.

Дослідження показують, що такі програми можуть значно покращити навички письма та мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями. Однак, важливо враховувати індивідуальні характеристики дитини та використати методики навчання для досягнення максимального результату [2, с. 114].

Для досягнення належного рівня письма у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно використовувати індивідуалізовані та комплексні методики, що враховують їх унікальні потреби та можливості.

Передусім, слід врахувати специфічні когнітивні характеристики цих дітей. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку може відзначатися

обмеження когнітивних функцій, зокрема уваги, пам'яті, мовлення та мислення. Це може ускладнити процес засвоєння мовленнєвих навичок, включаючи письмо та читання. Часто діти з порушенням розвитку мають труднощі у застосуванні навичок дрібної моторики, що може перешкоджати правильному написанню букви та формуванню словесних конструкцій у писемній формі.

Комплексний підхід передбачає аналіз кожного випадку окремо, враховуючи рівень розвитку, когнітивні можливості, а також сильні та слабкі сторони дитини.

Індивідуалізований підхід передбачає застосування різноманітних методів та стратегій навчання, які враховують конкретні потреби кожної дитини. Це може включати в себе використання спеціалізованих навчальних програм, інтерактивних технологій, а також проведення корекційно-розвиткових (логопедичних) занять з логопедом, або корекційним педагогом. [1, с. 7].

Розроблення ефективних методик для поліпшення письма у дітей з порушеннями розвитку є невід'ємною частиною педагогічної та психологічної практики. Спеціалісти у галузі спеціальної освіти та розвитку дітей зосереджуються на створенні і вдосконаленні методик, які враховують унікальні потреби та можливості цієї категорії дітей. Методики, такі як Монтессорі, Handwriting Without Tears (HWT), Wilson Foundations, Orton-Gillingham, TouchMath, Фріпа-Джонсона та Сенсорні Інтеграційні Методики, надають комплексний підхід до розвитку рукопису, графічних навичок та моторики, використовуючи різні педагогічні та психологічні стратегії [2, с. 139].

Отже, розвиток писемних навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями потребує індивідуального підходу та комплексної підтримки як у сімейному, так і у шкільному середовищах. Подальші дослідження можуть сприяти вдосконаленню методик навчання та забезпечити кращі результати в оволодінні писемним мовленням цієї групи дітей.

Література

1. Бєлова О.Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*. 2021. №1. С. 5–10.
2. Боряк О.В. Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: теорія і практика: навчально-методичний посібник. МОН України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 246 с.
3. Махоня В. Теоретичні основи формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. *Сучасний погляд на дисграфію. Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. №1. С. 186–189.
4. Соловйова І. С. Передумови формування навичок писемного мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук. – практ. конф. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 548–551.

Іщук В.М.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л.В.,

кандидатка психологічних наук,

старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ВІРТУАЛЬНІ СВІТИ: НОВІ ГОРИЗОНТИ ДЛЯ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Віртуальні світи (ВС) стають більш популярними та практичними, в контексті соціального, професійного, культурного середовища людини. Навчання, робота та розваги серед більшості країн світу проходять в симуляції,

створеної за допомогою комп'ютерних технологій, імітуючи аспекти реального світу, пропонуючи захопливий досвід, який може бути як практичним, так і розважальним. Серед найпростіших прикладів, варто звернутися до навчання пілотів літаків за допомогою віртуальної симуляції реального польоту, навчальні середовища Minecraft Education, Roblox Education, створених для навчання учнів загальних середніх закладів освіти (ЗЗСО), віртуальні лабораторії для студентів «PhET», яку можна використовувати і для здобувачів освіти ЗЗСО.

У сфері освіти ВС відкривають нові можливості для інтерактивного навчання. Здобувачі освіти можуть досліджувати віртуальні музеї, брати участь у симуляціях історичних подій або знайомитися із природними умовами різних регіонів світу – все це без ризику чи обмежень фізичного світу. Це може зробити навчання більш доступним та цікавим, а також допомогти учням краще засвоїти складні поняття. Інтерактивний та практичний досвід, який можна отримати в результаті використання віртуальних технологій може трансформувати традиційні уроки та вивести освіту на новий рівень [2].

Застосування віртуальних світів під час освітнього процесу може використовуватися залежно від того, яку тему бажає детально вивчити вчитель разом із здобувачами освіти. Найчастіше, це:

1. Інтерактивні екскурсії та візуалізації: Учні можуть досліджувати стародавні міста, подорожувати по тілу людини або досліджувати глибини океану, не виходячи з класної кімнати. Це робить навчання більш наочним та цікавим, допомагаючи учням краще засвоїти складні поняття. Наприклад, у віртуальному музеї учні можуть не лише бачити артефакти, а й взаємодіяти з ними, дізнаючись про них більше. Також відвідувати різні заклади для професійної спрямованості (Рис. 1).



Рис. Віртуальне середовище гри Roblox: а) *робота в сортувальному цеху пошти; б) прийомне відділення віртуальної лікарні.*

2. Симуляції та моделювання: Учні можуть проводити віртуальні експерименти, досліджувати наукові теорії або моделювати історичні події. Це дозволяє їм досліджувати концепції на практиці, роблячи помилки без реальних наслідків. Наприклад, учні можуть моделювати сонячну систему, досліджуючи вплив різних факторів на орбіти планет (Рис. 2)¹.

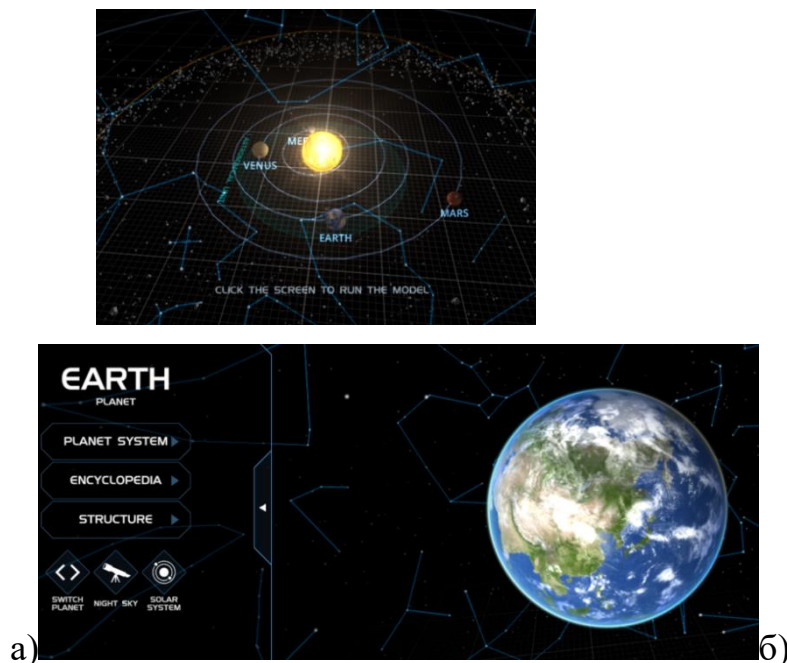


Рис.2 Віртуальна модель Solar System Score: а) *модель Сонячної системи;* б) *віртуальна модель планети Земля.*

3. Рольові ігри та проблемно-орієнтоване навчання: Учні можуть брати на себе різні ролі та досліджувати різні точки зору в симуляціях реальних сценаріїв (Рис. 3). Це допомагає їм розвивати критичне мислення, навички

вирішення проблем та співпраці. Наприклад, учні можуть імітувати судовий процес, досліджуючи різні аргументи та ролі сторін.



Рис. 3 Використання симулятора реальних військових дій Ultimate Epic Battle Simulator 2: а) моделювання війська спартанців; б) битва римлян з військами персів.

4. Спільна робота та співпраця: Учні можуть працювати разом над проектами та завданнями у віртуальних середовищах. Це допомагає їм розвивати навички спілкування, координації та командної роботи. Наприклад, учні можуть спільно будувати віртуальний місто, розподіляючи завдання та співпрацюючи для досягнення спільної мети.

5. Персоналізація навчання: ВС можуть використовуватися для створення персоналізованих навчальних середовищ, які відповідають індивідуальним потребам та стилю навчання кожного учня. Це може допомогти учням краще засвоїти матеріал та досягти більшого успіху. Наприклад, учні можуть вивчати математику за допомогою інтерактивних ігор, які підлаштовуються під їхній рівень знань [3].

В роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) застосування віртуальних світів може розкрити нові шляхи до освоєння навчального матеріалу.

ВС мають великий потенціал для трансформування освіти та розширення можливостей для дітей з ООП. З відповідальним підходом та розумним

використанням вони можуть стати потужними інструментами для інклюзивної освіти, відкриваючи нові можливості для всіх дітей [1].

Зважаючи на те, що існує багато інструментів ВС для навчання дітей, багато із таких поширені для батьків учнів з ООП. Прикладом є приватна віртуальна платформа RDI. Програми RDI (Relationship Development Intervention) навчають батьків, як вести свою дитину, шукати і досягати успіху у взаєминах. Вони фокусуються на розвитку навичок комунікації, соціальної взаємодії, емоційного регулювання та інших ключових аспектів підтримки дитини з ООП [5].

Однак важливо зазначити, що ВС не позбавлені потенційних проблем. Занадто велике захоплення віртуальними світами може призвести до соціальної ізоляції та відходу від реальності. Крім того, існує ризик кіберзалежності, а також етичні питання щодо використання ВС для маніпулювання поведінкою людей або поширення дезінформації [4].

Література

1. Нельсон Загало, Леонель Моргадо, Ана Боа-Вентура Віртуальні світи та платформи метавсесвіту: нові парадигми спілкування та ідентичності, 1-е видання. Information Science Reference; 1-й випуск, 2011. С. 152-156.
2. Половая Н.О. Віртуальне навчання як головний вектор нової інформаційної епохи. Соціологія. ГРАН. К. 2015. Вип. 10. С. 92-97.
3. Andrew Wheelock, Scott Merrick. Explore These Virtual Worlds for Learning. 2022. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://iste.org/blog/explore-these-virtual-worlds-for-learning>
4. Maria Niestadt. Protecting children in virtual worlds (the metaverse). 2024. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://epthinktank.eu/2024/04/26/protecting-children-in-virtual-worlds-the-metaverse/>

5. Yurgos Politis, Louis Olivia, Thomas Olivia, Connie Sung. Involving People with Autism in Development of Virtual World for Provision of Skills Training. International Journal of E-Learning & Distance Education/ Vol 32, #2, 2017. P. 3-7

Кияшко Я. Ю.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Яковлева С. Д.

*докторка психологічних наук, професорка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

РОЛЬ БАТЬКІВ У АДАПТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Термін "затримка" характеризує відставання у психічному розвитку дитини від її вікових стандартів, яке зазвичай має тимчасовий характер. Причини такої затримки можуть включати генетичну схильність, порушення мозкової діяльності під час внутрішньоутробного розвитку, ускладнення при пологах, хронічні захворювання в ранньому дитинстві або неналежні умови виховання [5, с. 189].

Існують різні форми затримки, які визначаються в залежності від цих факторів. Наприклад, у дітей зі спадковою схильністю затримка може проявлятися у мініатюрному зовнішньому вигляді та підвищеній вразливості до захворювань, що впливає на їхню продуктивність та увагу.

Діти, які отримують недостатню кількість стимулів та інформації, можуть демонструвати загальне сповільнення розвитку через брак необхідних подразників [1, с. 13]. Це підкреслює важливість створення стимулюючого навчального середовища, яке сприяє активному розвитку пізнавальних функцій.

Найстійкішою і складною є затримка, яка пов'язана з низьким рівнем розумового розвитку, оскільки вона призводить до труднощів у засвоєнні навчального матеріалу.

Діти з затримкою психічного розвитку характеризуються низьким рівнем уваги, емоційно-вольового контролю та самоконтролю, а також низькою навчальною мотивацією та загальною пізнавальною пасивністю. Вони можуть мати проблеми з мовленням, моторикою та іншими психічними процесами.

Незважаючи на це, багато дітей з затримкою психічного розвитку можуть вирівнюватися з однолітками вже до кінця початкової школи. Однак деякі з них все ще потребують спеціальних умов для навчання через труднощі у засвоєнні матеріалу [2, с. 8].

Проведення детального психолого-педагогічного дослідження учнів з затримкою психічного розвитку є критично важливим для виявлення найефективніших методів навчання та психологічної підтримки. У моєму досвіді роботи з такими дітьми, співпраця з батьками виявилася ключовим чинником успішної адаптації навчального процесу. Батьки можуть надавати цінну інформацію про індивідуальні потреби дитини, сприяти формуванню позитивного ставлення до навчання та підтримувати зусилля педагогів.

Роль батьків у адаптації освітнього процесу для дітей з затримкою психічного розвитку є надзвичайно важливою та впливовою. Батьки відіграють ключову роль у створенні сприятливого середовища для успішної освіти та розвитку своїх дітей, особливо коли мова йде про дітей з особливими потребами.

Насамперед, батьки відіграють ключову роль у підтримці та стимулюванні своїх дітей, які мають затримку психічного розвитку. Вони забезпечують їм психологічну та емоційну підтримку, допомагаючи їм вірити у власні можливості та розвивати позитивний настрій до навчання [4, с. 7].

По-друге, батьки сприяють впровадженню індивідуального підходу до освіти своєї дитини. Вони співпрацюють з педагогічними працівниками та спеціалістами для розробки індивідуалізованих програм навчання, які враховують потреби та можливості конкретної дитини.

По-третє, батьки беруть активну участь у навчанні та вихованні своєї дитини, забезпечуючи додаткові умови для її успішного розвитку.

Вони можуть організовувати додаткові заняття, залучати до розвитку різноманітні зовнішні ресурси та сприяти інтеграції своєї дитини в соціальне оточення.

Таким чином, батьки відіграють невід'ємну роль у адаптації освітнього процесу для дітей з затримкою психічного розвитку. Їхня підтримка, співпраця з педагогічними працівниками та активна участь у процесі навчання є важливими чинниками у забезпеченні успішного розвитку та соціальної адаптації цих дітей.

Література

1. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А., Сак Т., Софій Н., Таранченко О. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко. 2004. 152 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). К.: Райдуга, 1994. 61 с.
3. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. Створення інклюзивних класів (програми особистісно зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років «Крок за кроком»): науково-методичний збірник / Софій Н., Єрмаков І. та ін. К.: Контекст, 2000. С. 308–318
4. Нова українська школа: порадник для вчителя. під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна ». 2019. 300 с.

Кияшко Я. Ю.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Ільїна Н. В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ

У сучасній освіті особливо важливою стає задача розвитку у дітей навичок позитивної взаємодії з оточуючим, адже це запорука їхнього благополучного розвитку та взаємодії із суспільством. Мовленнєве спілкування — один з ключових факторів у цьому процесі, воно формує особистість дитини та є провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе через інших (Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.) [1, с. 13].

Мовленнєве спілкування – це сукупність мовленнєвої та комунікативної складових, де мовленнєвий компонент включає володіння всіма сторонами рідної мови: його звуковий, лексичний та граматичний аспекти. Головними якостями мовлення вважають правильність, чистоту, точність, логічність, виразність і доречність.

Дитина постійно опановує мовлення, розвиваючись у соціальному середовищі за допомогою спілкування з дорослими та однолітками. Проте, не у всіх дітей цей процес відбувається однаково. У деяких випадках він може бути уповільненим, що призводить до різних відхилень у мовленнєвому розвитку [3, с. 8].

Різні порушення мовлення мають відмінну ступінь вираженості та спричинені різними причинами та структурою дефекту. Вони обмежують можливості дитини в комунікації, мають негативний вплив на формування її особистості та ускладнюють процес соціальної адаптації. Надзвичайно сильно серед інших порушень на становлення мовленнєвої комунікації впливають інтелектуальні порушення. Ці обмеження в комунікації вимагають спеціального підходу для подолання.

Одним з таких підходів є формування навичок вербальної комунікації у дітей з порушенням інтелекту, що має низку особливостей, які необхідно враховувати під час організації корекційно-педагогічної роботи.

Діти з порушенням інтелекту зазвичай опановують мовлення пізніше і повільніше, ніж однолітки, які відповідають середньостатистичним нормам розвитку. Їм потрібна більше часу та зусиль для засвоєння нових слів, граматичних правил та формування зв'язного мовлення. У таких дітей словниковий запас зазвичай буває меншим у порівнянні з нормотиповими дітьми, що ускладнює розуміння мовлення інших людей, вираження своїх думок та ідей, діти не здатні ефективно підтримувати тему розмови, ставити запитання та відповідати на них.

Особливі труднощі діти з порушенням інтелекту відчують під час засвоєння та використання граматичних правил, що проявляється у аграматичності імпресивного та експресивного мовлення [5, с. 17].

Використання невербальних засобів спілкування (жестів, міміки, інтонації) дітьми зазначеної категорії також порушується, це призводить до недоліків емоційності мовлення, до неадекватності емоційного забарвлення мовлення ситуації тощо. [2, с. 63].

Порушення інтелектуального розвитку у сукупності із труднощами мовленнєвого негативно впливає на формування вербальної комунікації у таких дітей. Враховуючи структуру дефекту при олігофренії, загальнодидктичні та

спеціальні принципи, корекційно-педагогічна робота з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями інтелекту має бути спрямована на використання різних методів і прийомів під час формування всіх сторін мовлення і його комунікативної функції.

Підсумовуючи вивчений матеріал можна виділити такі напрями з формування вербальної комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями:

1. Формування граматично правильного мовлення:
 - Навчання дітей граматичним правилам у доступній формі.
 - Використання вправ на закріплення граматичних правил.
 - Виправлення граматичних помилок у мовленні дітей.
2. Розвиток діалогічного мовлення:
 - Навчання дітей ведення діалогу (наприклад, рольові ігри, бесіди).
 - Заохочення дітей до спілкування один з одним.
 - Створення ситуацій для діалогового спілкування.
3. Вдосконалення невербальних засобів спілкування:
 - Навчання дітей розуміти невербальні засоби спілкування інших людей.
 - Розвиток у дітей навичок використання невербальних засобів спілкування.
4. Корекцію первинного порушення:
 - Застосування методів і прийомів корекції пізнавальної сфери у дітей з інтелектуальними недоліками в розвитку і, таким чином, опосередкований вплив на розвиток вербальної комунікації.

Важливим також є створення сприятливого мовленнєвого середовища для дітей з порушенням інтелектуального розвитку, яке стимулюватиме їх до спілкування [4, с. 97]. Це середовище має бути насичене мовленням, і діти повинні мати можливість спілкуватися з дорослими та однолітками. Батькам та педагогам необхідно створювати відповідні ситуації для спілкування дітей,

заохочувати їх до висловлення своїх думок та ідей, а також надавати їм допомогу та підтримку.

Завдяки комплексному та систематичному підходу, який враховує особливості розвитку кожної дитини, можна досягти значних успіхів у формуванні навичок вербальної комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що дозволить їм краще розуміти світ навколо себе, ефективніше спілкуватися з оточуючими людьми та реалізувати свій потенціал.

Література

1. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як одна з умов їх успішної адаптації в ДНЗ компенсуючого типу. Корекційна та соціальна педагогіка і психологія, 2013. № 4. С. 15- 22
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 3-100
3. Гаврилов О.В. Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості. Збірник наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Випуск 11, 2010. С. 124-136
4. Гаврилов О.В. Особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології» Випуск №18, 2012. С.168-149
5. Лебедева С. О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Випуск № 4(2), 2013. С. 218-228

6. Маслова М., Мацієвська Г., Щеглова Ю. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України: бібліографічний покажчик. Запоріжжя: ФОП Мокшанов В.В., 2017. С. 3-70

Клименко О.К.,
здобувачка першого (бакалавського) рівня
кафедри спеціальної освіти
Меліхова В.В.,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

РОЛЬ АУДІОСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

На сучасному етапі розвитку освіти спостерігається зростання уваги до питань здоров'я дітей у контексті використання комп'ютерних технологій. Батьки все частіше обережно ставляться до цього, оскільки стурбовані можливими негативними наслідками залучення медіа пристроїв у освітніх та розважальних цілях. Тим не менш, застосування мультимедійних технологій у процесі навчання та пошуку інформації зростає.

Медичні та педагогічні працівники, у своїй просвітницькій діяльності, все частіше піднімають питання безпеки дітей в інтернеті та раціонального використання часу, витраченого на інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Однак, важливо також звернути увагу на дотримання педагогами рекомендацій, щодо збереження здоров'я учнів під час роботи з технічними засобами навчання (ТЗН).

Проблеми застосування новітніх інформаційних технологій у процесі освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) включають відсутність інфраструктури та нестачу програмно-апаратного забезпечення, оптимізованого для зазначеної категорії. Дистанційне навчання цих учнів вимагає переходу на

тренерську модель, використання синхронних та асинхронних методів, залучення батьків та забезпечення принципів безпеки та здоров'я.

Методи дистанційного навчання дітей з ООП включають онлайн-уроки, індивідуальне виконання завдань, різноманітні онлайн-інструменти та корекційно-розвиткові заняття. Педагоги мають використовувати різноманітні методи навчання, залучати батьків до співпраці, які, в свою чергу, разом із педагогічною командою мають створити сприятливі умови для адаптації дітей та забезпечити технічні можливості їх участі у корекційно-освітньому процесі.

У даній роботі ми висвітлимо систему побудови дистанційного уроку, який, на нашу думку, враховує не лише виховання, розвиток та підвищення компетентності дітей, а й сприятиме збереженню їх здоров'я.

Згідно з Санітарним регламентом для закладів загальної середньої освіти від 09.09.2022 року, встановлено рекомендації щодо обмеження тривалості застосування технічних засобів навчання під час навчальних занять в залежності від віку дітей (таблиці 1 та 2) [3]. Ці рекомендації спрямовані на реалізацію превентивних заходів, спрямованих на запобігання виникненню проблем зі здоров'ям, створюючи тим самим оптимальні умови для їхнього розвитку.

Таблиця 1

Тривалість використання ТЗН на уроках

Клас	Макс. тривалість заняття
1	10 хвилин
2-4	15 хвилин
5-7	20 хвилин
8-9	20-25 хвилин
10-11(12) (1-ша година)	30 хвилин
10-11(12) (2-га година)	20 хвилин
10-11(12) (Здвоєні уроки, 1-ше заняття)	25-30 хвилин

10-11(12) (Здвоєні уроки, 2-ге заняття)	15-20 хвилин
---	--------------

Таблиця 2

Тривалість дистанційних уроків в умовах воєнного стану

Клас	Максимальна тривалість одного уроку	Максимальна кількість уроків за день
1-2	30 хвилин	2 або 3
3-4	45 хвилин	2 або 3 або 4
5-6	45 хвилин	2 або 3 або 4
7-9	45 хвилин	2 або 3 або 4 або 5
10-11	45 хвилин	3 або 4 або 5 або 6

Зазначені вище відмінності між рекомендаціями, щодо використання ТЗН у навчальних закладах та відповідними законодавчими нормами, щодо тривалості навчальних занять (таблиця 3) [4] вказують на потенційні ризики для здоров'я та психологічного благополуччя дітей.

Таблиця 3

Допустима безперервна тривалість навчальної діяльності учнів

Рік навчання	Макс. тривалість безперервної навчальної діяльності
1	35 хвилин
2-4	40 хвилин
5-12	45 хвилин

Використання ТЗН у вказаних вище межах часу перевищує рекомендації, що встановлені у законодавстві про загальну середню освіту. Це може створювати несприятливі умови для дитячого здоров'я та навчання.

З урахуванням цього, можна розглянути перспективу застосування підходів, які використовуються в європейських країнах та серед вчителів іноземних мов. Один з них - чергування каналів сприймання учнями. Цей метод полягає в тому, щоб регулярно змінювати типи діяльності під час навчального процесу: використання ІКТ може чергуватися з іншими видами активності, такими як групові обговорення, робота з підручниками, фізичні вправи тощо. Це дозволяє зменшити негативний вплив тривалої роботи з ІКТ на дитячий організм та психіку.

Шуляк В.О. та Нечай О.М. пропонують використання аудіосинхронного навчання як метод, що має переваги у навчальному процесі. Цей підхід спрямований на зниження навантаження на зір учнів та одночасно на розвиток їх слухової пам'яті, уваги та уяви. Також він сприяє створенню інклюзивного середовища, де кожен може брати участь у процесі навчання незалежно від своїх індивідуальних особливостей. Крім того, аудіосинхронне навчання слугує розвитку самостійності та критичного мислення [1; 2].

Суть аудіосинхронного навчання полягає в реалізації комплексу вправ та завдань за участю аудіосупроводу педагога. Методом передбачено, що учні віддаляються від екранів та виконують вправи, спрямовані на сприйняття інформації за допомогою слуху. Такі завдання залежно від віку та особливостей розвитку можуть включати аудіювання, диктанти, роботу в зошитах та/або робочих аркушах, читання та творчі завдання.

Цей метод є актуальним у контексті сучасних вимог до онлайн-освіти, оскільки забезпечує ефективну освітню діяльність без порушення санітарних вимог, що особливо важливо у періоди пандемій та інших кризових ситуацій для усіх дітей.

Аудіосинхронне навчання показує певний потенціал, але потребує подальших досліджень, оскільки наразі недостатньо наукових даних про його довгострокову ефективність та безпечність. Для повного розуміння його

впливу, потрібні лонгітюдні дослідження, порівняння з іншими методами навчання та вивчення різних способів реалізації. Опублікування результатів досліджень допоможе педагогам та батькам зробити об'єктивні висновки та приймати рішення щодо його використання.

Література

1. Всеосвіта. [Вебінар] Аудіосинхронне навчання – новітня технологія онлайн уроків без порушення санітарних вимог, 2022. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hPAQBWu7FsY> (дата звернення: 26.04.2024).
2. Всеосвіта. [Вебінар] Створення сучасного освітнього середовища для мотивації й пізнавальної діяльності учнів, 2023. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kKkVHVMDpGw> (дата звернення: 28.04.2024).
3. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text> (дата звернення: 01.05.2024).
4. Про повну загальну середню освіту. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n135> (дата звернення: 01.05.2024).

Клімова І.А.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ільїна Н.В.,

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ- ТЕРАПІЇ

Модернізація системи освіти в Україні, зосередження на особистісний розвиток учня з особливими освітніми потребами, вимагає змін в системі сучасної освіти. Сучасні події в суспільстві, такі як епідемія COVID-19 і війна в Україні, справили негативний вплив на психічний розвиток підростаючого покоління. Під час війни діти втрачають базове відчуття безпеки, що суттєво впливає на їхній, емоційний стан, здатність навчатися, спілкуватися з іншими людьми та оточуючим світом. Всі прояви війни, такі як повітряна тривога, вибухи, новий простір, нові обставини викликають страх і тривогу в усіх дітей. Стресовий стан поглиблює дію різноманітних етіологічних факторів, що викликають порушення психофізичного розвитку.

Іншою особливістю сучасних умов зростання дітей, яка також може чинити негативний вплив на їхнє психічне здоров'я, є надмірне використання цифрових пристроїв. Це може викликати апатію до навколишнього світу, часті перепади настрою або агресію, порушення розвитку навичок спілкування та взаємодії з оточуючими та, навіть, опосередкованим чином спричинювати затримку когнітивних функцій і погіршення здатності до навчання у дітей. Зазначені фактори призводять до збільшення кількості дітей із особливими освітніми потребами, зокрема з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Проблема затримки психічного розвитку займає значне місце в сучасній спеціальній педагогіці і психології. Дослідження у цій галузі присвячені вивченню її етіології, патогенезу тощо (Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, М. Певзнер, У. Ульяновська та ін.). Вивченням закономірностей у дітей з відхиленнями в розвитку займалися Л. Виготський, О. Запорожець, О. Колишкін, О. Терета, Л. Прохоренко, С. Цапенко тощо.

Доведено, що у дітей із ЗПР відбувається недостатній чи порушений розвиток усіх структурних компонентів мовлення. Зокрема, недостатність мовленнєвої активності, парціальність порушень, збідненість та недиференційованість словникового запасу відмічали О. Слепович, С. Шевченко, В. Тарасун. Формування мовленнєвого вислову у дошкільників із ЗПР досліджувала Н. Борякова; фонематичну недорозвиненість вивчали А. Колупаєва, Р. Тригер. Дослідження І. Марченко, Л. Савчук присвячені розвитку зв'язного мовлення дошкільників зазначеної категорії і їхніх комунікативних навичок.

Спостереження науковців та практиків зазначають, що вже в дошкільному віці діти з ЗПР не справляються з програмними вимогами закладу дошкільної освіти і не досягають в загальноприйнятні терміни необхідного рівня готовності до шкільного навчання. Більшість дітей із ЗПР важко встановлювати зв'язок між загальними та конкретними поняттями. Порушення інтелектуальних операцій негативно відображається на вербальних позначеннях відповідних понять: діти із помилками порівнюють, навіть, добре відомі предмети, не виділяють істотні ознаки, у спілкуванні вони неправильно будують речення, плутають слова. У експресивному мовленні вживають невелику кількість прикметників і прислівників.

Мовленнєва активність може бути зниженою, саме мовлення недостатньо емоційним. Бідність словникового запасу, неузгодженість слів у реченні, недиференційованість звуків, неправильна вимова окремих звуків свідчить про порушення мовлення, які торкаються всіх його сторін. Такі порушення призводять до труднощів у навчанні. Затримка формування фонетичного рівня у дітей з ЗПР і, як наслідок, порушення формування мовних процесів аналізу і синтезу, в майбутньому призводить до недоліків писемного мовлення.

Такі вчені як В. Кротенко, Т. Сак, Д. Степанюк та інші активно вивчали проблему корекції затримки психічного розвитку у дітей різного віку. Особлива

увага при цьому надавалася корекції мовлення дитини. Спеціалісти підкреслювали важливість корекції зв'язного мовлення, яке лежить в основі комунікації. Педагоги, дефектологи, психологи і логопеди вивчали традиційні та нетрадиційні прийоми з корекції зв'язного мовлення, але зміни сучасності потребують постійної роботи у цьому напрямі.

Одним з найважливіших аспектів у вирішенні проблеми корекції мовлення дітей із ЗПР виступає створення умов, які забезпечують повноцінний розвиток, пов'язаний з формуванням, вмінь та навичок розумової діяльності, якостей мисленнєвих і пізнавальних процесів. Перспективним засобом, на нашу думку, в корекційно-педагогічній роботі з цією категорією дітей є застосування арт-терапевтичних методик.

У працях науковців доведено, що використання арт-терапії в різних її формах для дітей з ЗПР дозволяє стабілізувати їхній емоційний стан, розвиває комунікативні навички, допомагає замінити негативні емоції на позитивні. Саме тому включення арт-терапевтичних елементів у процес навчання та виховання дітей із ЗПР є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства [3].

Одним із надзвичайно продуктивних методів корекції порушень мовлення дитини з ЗПР є казкотерапія. Вона допомагає дітям збагатити словниковий запас, знизити рівень агресії у спілкуванні, розвиває пам'ять, увагу та фантазію [2, с. 42]. Застосування казкотерапії в роботі з дітьми дошкільного віку із ЗПР дає поштовх розвитку в них активності, ініціативності, самостійності та творчості. Казкотерапія виконує діагностичну, коригувальну, реабілітаційну, психотерапевтичну та соціальну функції. Наприклад, за допомогою цього методу, логопед позитивно впливає на розвиток творчого та образного мислення, фонематичного слуху, на вдосконалення вербального запасу, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Іншою ефективною методикою корекції порушень емоційної та мовленнєвої сфери у дітей дошкільного і старшого дошкільного віку із ЗПР є

кінезіотерапія. Цей вид арт-терапії поєднує музику і рухи, він включає в себе: танцювальну терапію, хореотерапію, корекційну ритміку, психогімнастику [2, с. 68].

Заслуговує на увагу пісочна терапія, яка здійснює лікувальний вплив на дітей з ЗПР за багатьма напрямками. Основний її принцип полягає у використанні піску, води і спеціальних атрибутів (дерев'яного ящика, чітко визначеного розміру, пісочниці та набору дрібних іграшок) [2, с. 86]. Використання піску дає такі позитивні результати: діти з задоволенням відвідують логопедичні заняття; вони відчують себе впевненішими; підвищується мотивація до мовленнєвого спілкування. Застосування технології пісочної терапії дозволяє досягти таких позитивних зрушень:

- стабілізувати емоційний стан;
- знижувати м'язову напругу;
- розвивати тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику;
- удосконалювати візуально-просторове орієнтування і мовленнєві можливості;
- розширювати словниковий запас;
- освоювати навички звукового аналізу та синтезу;
- розвивати фонематичний слух та сприйняття;
- розвивати зв'язне мовлення та лексико-граматичні категорії;
- допомагати у вивченні літер, освоєнні навичок читання та письма.

Наступною методикою арт-терапії, яка заслуговує на увагу є музикотерапія. Вона має декілька аспектів впливу на дитину: психосоматичний, психотерапевтичний, психологічний). Вплив музики дозволяє використовувати її в такій якості в психокорекційній роботі з дітьми з ЗПР [2, с.91].

Імаготерапія – ще один з видів арт-терапії, в основі якого лежить театралізація психокорекційного процесу [1, с. 174]. Враховуючи, що основою

театральної (образної) гри є уявна ситуація, очевидною стає також зв'язок уяви та емоцій. Розвиток емоцій і їх становлення тісно пов'язані з розвитком уяви.

Отже, арт-терапевтичні методики виявляють значний потенціал в корекції ЗПР та гармонізації розвитку особистості дошкільника з мовленнєвими порушеннями, дозволяють враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей дошкільного віку із ЗПР, позитивні та негативні сторони їх розвитку, забезпечувати комфортне середовище для відновлення емоційного балансу, сприяти розвитку їх духовності та творчості.

Література

1. Зелінська К. О. Розвиток комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами засобами арт-терапії. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 22(1). С. 173-181.
2. Кравченко А. І. Арт-терапія у корекційно-логопедичній роботі серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Суми: 2011. 226 с.
3. Кравченко А. Оптимізація психофізичного стану дітей з легкою розумовою відсталістю засобами арт-терапії. *Педагогічні науки: теорія історія, інноваційні технології. Науковий журнал*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 128-134.
4. Синьов В. М. М. П. Матвєєва, О.П. Хохліна. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.

Королюк Н.В.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.,
*кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної
освіти*
Херсонського державного університету

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СТОРІТЕЛІНГУ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальною проблемою сучасної теорії та практики дошкільної освіти. Особливого значення вона набуває в спеціальній освіті, зокрема навчання та виховання дітей з мовленнєвою патологією. Як відомо технічний прогрес, доступність гаджетів, комп'ютерних ігор, мультфільмів призводить до тенденції занурення дитини у віртуальний світ, починаючи з раннього віку, що різко негативно впливає на формування навичок міжособистісного спілкування, здатності вільно логічно висловлювати власні думки, вміння ініціювати та підтримувати безпосередній соціальний контакт з однолітками та дорослими.

Серед дітей дошкільного віку найчисленнішу групу складають діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), у яких виявляється несформованими всі компоненти мовленнєвої системи (фонетичний, фонематичний, лексичний, граматичний). Одним із яскраво виражених симптомів ЗНМ є порушення опанування навичками зв'язного мовлення [4].

Під поняттям «зв'язне мовлення» розуміють здатність використовувати розгорнутими пов'язаними між собою за структурою та змістом висловлювання, що забезпечують спілкування між людьми [4].

Зв'язне мовлення є однією із найважливіших складових мовленнєвого розвитку дошкільника. Воно включає у себе дві форми – монологічну та діалогічну. В процесі онтогенезу розвиток зв'язного мовлення активно відбувається у дошкільний період дитинства у взаємозв'язку з комунікативною,

гносеологічною та регулюючою функціями мовлення та паралельним опануванням всіх компонентів мовленнєвої системи [2].

Водночас діти із ЗНМ зазнають значних труднощів у процесі оволодіння навичками зв'язного мовлення. Логопедична практика засвідчує, що першочергову увагу у корекційній роботі із зазначеною категорією дошкільників необхідно приділяти формуванню у них навичок розповідальної та описової форм зв'язного мовлення. Відповідно, перед вчителями-логопедами постає завдання оптимізувати корекційно-освітній процес, залучити нові технології, методи та прийоми роботи, які у своєму поєднанні сприятимуть успішному формуванню здатності дітей із ЗНМ до логічного, послідовного викладення вербальної інформації. Однією з таких технологій розвитку зв'язного мовлення є сторітелінг-технологія.

Термін «сторітелінг», в перекладі з англ. («storytelling»), означає «розповідання історій» – це спосіб передачі інформації та знаходження смислів за допомогою розповідання історій [1].

Автором та розробником сторітелінг-технології є Девід Армстронг, австралійський філософ, який розробив революційну модель управління персоналом, провідним принципом якої є розповідання історій. Науковець був переконаний, що легше сприймаються слухачами ті історії, які розказані від першої особи, адже вони більш цікаві та зрозумілі, ніж будь-яка прочитана книга [3].

Сторітелінг в логопедичній роботі може використовуватися як технологія подачі пізнавальної інформації, так і як ефективна технологія формування навичок зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ. Крім того, технологія сторітелінг виконує наставницьку, мотивуючу, виховну, освітню та розвивальну функції.

Використання сторітелінг-технології спрямовано також на збагачення та активізацію словникового запасу дітей під час розповідання ними своїх історій.

При цьому у дошкільників із ЗНМ розкриваються творчі можливості, розвивається уява, увага, мислення, збільшується пізнавальний інтерес, посилюється культурна самосвідомість [1].

Серед провідних завдань сторітелінгу, спрямованого на розвиток зв'язного мовлення у дошкільників із недорозвиненням мовлення, можна виділити наступні:

- залучити увагу дітей з початку оповідання і утримувати її протягом усієї історії;
- активізувати словниковий запас;
- закріпити правильне вживання граматичних засобів словотворення та словозміни;
- розширити в кількісному плані та стимулювати використання речень різної синтаксичної структури, зокрема складносурядних та складнопідрядних з різним типом зв'язку, сполучниками, сполучними словами;
- формувати здатність до формулювання основної думки історії;
- розвивати вміння систематизувати інформацію, послідовно й логічно її викладати;
- вчити сприймати та переробляти зовнішню інформацію;
- керувати увагою та почуттями дітей, розставити у правильних та необхідних місцях акценти;
- формувати бажання спілкуватися, вербально взаємодіяти з однолітками та дорослими;
- мотивувати творчі прояви, розвивати уяву;
- викликати симпатію чи ворожість до діючих осіб оповідання, наочно мотивувати вчинки героїв розповіді, обґрунтувати право кожного бути особливим, несхожим на інших [3].

Структура сторітелінг-технології складається з наступних універсальних етапів:

1. *Вступ.* Мета етапу – ввести головного героя, викликати у дітей інтерес до нього, активізувати увагу.

2. *Розвиток історії.* На цьому етапі зав'язується сюжет, у головного героя виникають різні перешкоди, проблеми на шляху до мети, конфлікти.

3. *Кульмінація.* Даний етап вирішує, як герою знайти вихід із ситуації, придумати спосіб вирішення проблем. Напруження та інтерес дітей на цьому етапі перебувають у найвищій точці.

4. *Висновок.* Мета етапу – підбиття підсумків, виявити мораль, діти бачать результат дій головного героя у створеній історії [2].

Технологія сторітелінгу дозволяє абстрагуватися від конкретної ситуації, організувати та спрямовувати вербальну взаємодію між дітьми із ЗНМ у формі казки, драматизації, що активно сприяє активному залученню уяви дошкільників.

Під час використання зазначеної технології в логопедичній роботі з дошкільниками із ЗНМ часто доводиться стикатися з тим, що діти самостійно не можуть вигадати розповідь, казку або закінчення історії. Зазначена категорія дітей з труднощами складає розповідь за серією сюжетних картинок, за власного досвіду і майже не здатна без цілеспрямованого навчання скласти оповідання на задану тему. Діти із ЗНМ зазнають значних труднощів у знаходженні відправної точки оповідання, від якої розвивається подальший сюжет. Тому вчитель-логопед на початковому етапі використання сторітелінг-технології має проводити цілеспрямовану роботу з розвитку творчої уяви дошкільників із ЗНМ: формувати у дітей уміння маніпулювати образами та створювати власні плани-задуми на основі інтеріоризації дій із зовнішніми планами, спочатку тими, що пропонуються педагогом, потім – обираються самими дітьми.

Отже, застосування сторітелінг-технології в логопедичній роботі з дошкільниками із ЗНМ є потужним засобом формування навичок зв'язного

мовлення у зазначеної категорії дітей. Окрім реалізації корекційно-розвиткової мети зазначена технологія дозволяє урізноманітнити логопедичний процес, підвищити мотивацію дітей до навчання, розвинути творчість, сформувати у них позитивні якості особистості.

Література

1. Бондар І. О. Різновиди та механізми вибору storytelling-технології для роботи з дітьми старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану. *Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації*: Зб. матеріалів конференції / за ред. О. Рейпольської, О. Брежнєвої, І. Луценко, В. Рагозіної, С. Васильєвої. Київ., 2022. С.201-206. URL: <http://lpc-dspace.org.ua/bitstream/123456789/259/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (дата звернення 15.04.2024.).
2. Єремія Ж. Технології сторітелінгу у роботі з дітьми з ООП. URL: <http://nirc.kl.com.ua/%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3%D1%83-%D1%83-%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D1%96-%D0%B7-%D0%B4%D1%96/> (дата звернення 16.04.2024.).
3. Стовпник Л.М. Використання технології сторітелінгу в мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку: матеріали консультації. URL: <https://vseosvita.ua/library/konsultatsiia-na-temu-vykorystannia-tekhnologii-storitelinhu-v-movlennievii-diialnosti-ditei-doshkilnoho-viku-634018.html> (дата звернення 15.04.2024.).
4. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс., 2013.

108 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/10502/1/Trofimenko5.pdf> (дата звернення 13.04.2024.).

Котрубенко К.І.,
здобувачка першого (бакалавського) рівня
кафедри спеціальної освіти
Сизова Н.В.,
викладач кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

ПОВНОМАСШТАБНЕ ВТОРГНЕННЯ ЯК ФАКТОР ДОВГОТРИВАЛОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Повномасштабне вторгнення вплинуло на кожного громадянина України довготривалою деприваційною ситуацією, як психічний стан, спричинений тривалим обмеженням можливостей для задоволення важливих потреб. Цей стан проявляється у підвищеній тривозі, незадоволеності, втраті активності та депресії, іноді супроводжуючись неспровокованою агресією.

Найпоширеніша депривація під час війни – психологічна, яка виявляються через невротичні ознаки та/або соматичні особливості. Психологічна депривація характерна затримкою як соціальних, так і гігієнічних навичок у стосунках з дорослими; порушенням дрібної моторики; примітивним ставленням до оточуючих; інфантильною поведінкою; особливо визначаються затримки мовленнєвого розвитку [1].

На порушення мовлення актуально впливає білінгвізм, що зумовлений соціальними чи органічними факторами. Дитяча психологічна травма спричиняє психогенні порушення мовлення як невротичне заїкання; посттравматичний синдром дуже ймовірно буде головним фактором затримок і

мовленнєвих розладів внаслідок повторювальних та нав'язливих спогадів про усі пережиті прояви війни.

Хоча сьогодні ускладнює навчальний процес для дітей з порушеннями мовлення, в освітній системі розроблюються нові та актуальні методики. Ці нововведення допомагають фахівцям ефективно проводити корекційну роботу. Вчителі, логопеди, корекційні педагоги, науково-педагогічні працівники активно працюють над розробкою рекомендацій для організації корекційних послуг в умовах війни. Освітні матеріали мають на меті надати комплексну психолого-педагогічну підтримку дітям, адже саме психологічний фактор є головною причиною тривалої роботи над подоланням мовленнєвих порушень [2].

Враховуючи тяжкі порушення мовлення (ТПМ), корекційна робота при дистанційній формі навчання під час війни значно складніша, адже у такої категорії дітей наявні органічні ураження, вторинні порушення інтелектуальної функції, порушення сенсо-моторного компоненту, недостатня іннервація м'язів мовленнєвого апарату. Специфіка роботи логопеда з тяжкою мовленнєвою патологією передбачає застосування «контактних» методів і прийомів роботи: масаж органів артикуляції, механічне зондове втручання, перевірка тону м'язів тощо. Все це ускладнює, або й унеможлиблює, процес корекції психомовленнєвих порушень через онлайн формат.

Діти із ТПМ мають труднощі у спілкуванні, що стає перешкодою під час онлайн навчання сприймати та відтворювати інформацію, тому важливо створити емоційну підтримку як для дитини, так і для батьків, стимулювати у дитини зв'язне мовлення, створити сприятливі умови для розвитку комунікації.

Організація логопедичної діяльності в умовах воєнного стану потребує спрямування уваги фахівців на такі основні принципи: співпраця з міждисциплінарними спеціалістами медичного, педагогічного, психологічного спрямування у подоланні психологічних травм, включаючи підтримку

психоемоційного стану дітей для забезпечення стійкої бази для подальшої роботи з ними; застосування логокорекційних методів, які поєднують у собі традиційні підходи та новітні інновації. Таким чином, саме комплексний підхід дозволяє визначити основні напрямки організації корекційної роботи у подоланні проблем мовленнєвих порушень.

Вивчення специфіки організації корекційної роботи в умовах воєнного стану показує, що подолання порушень мовлення у дітей вимагає уваги до конкретних проявів психологічної травми. Це означає, що спеціалістам необхідно підвищувати свою професійну кваліфікацію в даному напрямку для швидшого та ефективнішого результату. Таким чином, застосування основних спеціальних методик у логопедичній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями має спрямовувати корекційно-розвиткову роботу на переорієнтацію зі зміщенням акцентів на шляху до подолання проблеми [3].

Література

1. Кобильченко, В. В., Омельченко І.М. Війна як довготривала деприваційна ситуація. 2022. С. 22-29.
2. Черніченко, Л.А., Лемещук М.А. Особливості впливу воєнних дій в Україні на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці* №2 (20). 2024. С. 818-827.
3. Пахомова, Н. Г., Баранець І. В. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Вип. 43. 2022. С. 55-63.

Крайник Л.М.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ФОНОЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку сучасного суспільства вдосконалення системи надання освітніх послуг, пошук нових підходів до подолання порушень мовленнєвого розвитку у дітей в найбільш оптимальний для цього період – дошкільний, є надзвичайно актуальним.

Значення дошкільного віку визначається тим, що процес логопедичної роботи має високу ефективність саме у перші роки життя дитини, згодом її ефективність буде закономірно знижуватися через зменшення компенсаторних можливостей дитячого мозку.

Мовлення як вища психічна функція розвивається у тісному взаємозв'язку з іншими психічними процесами (пам'ять, мислення, праксис тощо). У зв'язку з цим, від корекції мовлення в дошкільному віці безпосередньо залежить розвиток дитини в цілому [1].

Поява сучасних корекційно-розвиткових технологій не відкидає використання традиційних форм та методів роботи з дітьми, а навпаки вони доповнюють та оптимізують логопедичний процес. Їх ефективність багато в чому залежить від обґрунтованого вибору, враховуючи етіопатогенез, симптоматику та ступня тяжкості мовленнєвого порушення.

Дослідження в галузі нейрофізіології (М.Безруких, І.Сечінов) підтверджують онтогенетичний зв'язок між розвитком рухів та формуванням мовлення. Встановлено, що чим вища рухова активність дитини, тим інтенсивніше розвивається її мовлення. Це означає, що в системі корекційних

занять з дітьми, які мають мовленнєві порушення, особливе місце мають посідати фізичні вправи та логопедична ритміка .

Логопедична ритміка - система корекційно-розвиткового навчання та виховання осіб з різними порушеннями розвитку, в тому числі і з мовленнєвою патологією, що передбачає поєднання руху, музики та слова [3]. Логопедична ритміка як складова кінезіотерапії впливає на моторику і мовлення. Удосконалення мовленнєвої функції здійснюється шляхом розвитку слухової уваги з урахуванням формування у процесі руху почуття темпу та ритму. Таким чином, подолання мовленнєвого порушення відбувається за допомогою розвитку, виховання та корекції рухової сфери у поєднанні зі словом та музикою [4].

Останнім часом у логопедичній практиці застосовуються нові засоби навчання, такі як фонологоритміка.

Корекційна фонологоритміка – це одна з форм активної терапії, що включає в себе систему рухових вправ у поєднанні з музикою та промовлянням певного мовленнєвого матеріалу (фраз, слів, складів, звуків), метою якої є подолання мовленнєвого недорозвинення у дітей [5].

Голосові порушення у дітей можуть проявлятися як самостійна патологія (дистонії, афонії), так і бути у складі інших логосиндромів органічного генезу (ринолалії, дизартрії) що згодом може негативно вплинути на розвиток та становлення особистості дитини [1].

Серед сучасних підходів, спрямованих на формування та корекцію порушень голосу, можна виділити засоби логоритміки та фонологоритміки. Дана методика передбачає міждисциплінарний підхід корекційно-розвиткової роботи на основі інтеграції методик фонопедії та логоритміки. Вона спрямована на узгоджене формування всіх компонентів звукової системи голосової функції, комплексної корекції та розвитку органів дихального, голосового та артикуляційного апарату у дітей дошкільного віку.

Методологічна та методична основа фонологоритміки відображена у дослідженнях О.Боряк, Г.Волкової, В. Галущенко, О. Григор'євої, О. Забари, З. Ленів, С. Притиковської, Л. Чеснокової та інших.

Науковці акцентують увагу на розгляді питання практичного застосування корекційної фонологоритміки, що є структурним елементом лікувальної ритміки. Більш того, дану систему цілком можна використовувати як одну із форм активної терапії з особами з порушеннями мовлення різного генезу [1; 2; 3;5].

До ключових понять корекційної фонологоритміки відносять: ритм, ритміку, фонологоритміку, а також музичний ритм та музично-рухове виховання, рухливі ігри, рухові вміння, рухи, рухові навички, лікувальну ритміку та музично-ритмічне почуття.

Серед специфічних особливостей фонологоритміки можна відзначити:

- її взаємозв'язок з фізичними можливостями дітей із мовленнєвою патологією;
- врахування етіопатогенезу, симптоматики та структури мовленнєвих порушень;
- можливість оптимального поєднання розвитку у дитини рухової активності та фізичних можливостей з моральним, а також сенсорним, розумовим та естетичним вихованням;
- загальна оздоровча спрямованість та взаємозв'язок з ключовими видами музичної діяльності (наприклад, зі слуханням музики, співом, святами, танцями, іншими дитячими розвагами) [3].

Фонологоритміка є доповненням до логопедичних занять та підвищує ефективність роботи з корекції мовленнєвих порушень. Фонологоритмічні вправи позитивно впливають на темп, ритм, виразність рухів та мовлення, м'язовий тонус, формують рухові навички; розвивають увагу і пам'ять, зорове та слухове сприйняття, звуковисотний, динамічний та музичний слух.

Фонологоритміка сприяє закріпленню навичок правильного голосоведення, усунення несформованості фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення.

Творчі завдання, ігри, інсценування, імпрровізації, що активно використовуються на фонологоритмічних заняттях, розвивають уяву, формують позитивний емоційний настрій та комунікативні навички.

На фонологоритмічних заняттях діти засвоюють теоретичні знання з музичної культури, знайомляться з деякими музичними поняттями, що сприяє більш ефективному формуванню рухових навичок та умінь, розвитку просторових уявлень тощо.

Фонологоритміка сприяє формуванню у дошкільників з мовленнєвою патологією почуття ритму власних рухів; розвитку сприйняття музичних образів, вчить перевтілюватися, працювати у команді, дотримуватися правил, критично ставитися до своїх рухів і мовлення. Крім того, заняття фонологоритмікою зміцнюють кістково-м'язовий апарат дітей, сприяють розвитку дихання, моторних функцій, формують правильну поставу, ходу, грацію рухів [4].

Таким чином, фонологоритміка у поєднанні з традиційними методами логопедичної роботи дозволяє підвищити ефективність подолання первинних та вторинних порушень у дітей з мовленнєвою патологією, спрямовуючи зусилля на корекцію порушень моторних та психічних функцій, недорозвинення фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення в природніх для дітей дошкільного віку видах діяльності.

Література

1. Боряк О.В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03; НПУ ім. М.П. Драгоманова. К., 2012. 20 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1017> (дата звернення 17.04.2024.).

2. Григор'єва О.Є. Розвиток мовлення і корекція звукопорушень у старших дошкільників на музичних заняттях із використанням логоритміки та логопедичних вправ. *Логопед.* 2017. №3. С.8-14.

3. Притиковська С.Д. Використання в корекційно-логопедичних цілях розвитку координаційних здібностей у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип.9. В 2-х т., Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2017. Т. 2. С.201-210. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/pritikovska-sd-vikoristannja-rozvitku-koordinacijnih-zdibnostej.html>* (дата звернення 18.04.2024.).

4. Притиковська С.Д. Теоретичні та методичні аспекти розвитку темпоритму мовлення засобами музично-ритмічного та фізичного виховання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип.14. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2019. С.248-251. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/pritikovska-sd-teoretichni-ta-metodichni-aspekti-rozvitku-temporitmu.html>* (дата звернення 17.04.2024.)

5. Чеснокова Л.В., Золотарьова О.І. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення.. Х.: Вид. група «Основа», 2017. 160 с.

Криворучко О.І.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Дрозд Л.В.,
кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри спеціальної
освіти
Херсонського державного університету

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ З
АУТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ**

В умовах вимушеного переміщення основною метою роботи з аутичними дітьми є підвищення якості їхнього життя. Це означає, що зусилля мають бути спрямовані на те, щоб дитина стала більш самостійною, незалежною та адаптованою до навколишнього середовища.

Дитячий аутизм нині розглядається як особливий тип порушення психічного розвитку. Такій категорії дітей притаманне порушення розвитку комунікації та соціальних навичок. Діти з аутизмом мають афективні проблеми та труднощі становлення активних взаємовідносин з динамічно мінливим середовищем. Вони ділять їх установки на збереження сталості в навколишньому світі, стереотипність власної поведінки. Категорія дітей з розладами аутистичного спектру, що характеризуються відповідними особливостями психічного та соціального розвитку мають труднощі в оволодінні навичками соціально-побутового орієнтування. У статті описано досвід розробки програм та впровадження підходів, спрямованих саме на розвиток соціально-побутових навичок у дітей з РАС (розлад спектру аутизму). Розглянуто психолого-педагогічні основи роботи з удосконалення формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей з розладами аутистичного спектру [1].

Розвиток здорової дитини здійснюється в процесі їх взаємодії з дорослими. Це відбувається за рахунок спостереження та імітації того, що роблять батьки. При цьому дуже важливим є те, що дитина розуміє мову оточуючих, здатна висловити свої бажання, звернутися за допомогою, поставити запитання тощо. У дітей з важкими формами аутизму ця можливість відсутня, оскільки вони мають виражені мовленнєві порушення, а часто взагалі не здатні говорити. Як правило, страждає і розуміння зверненого мовлення [3, 4].

Виділяють групу дітей, які потребують спеціальної допомоги, у них на перший план виступають розлади в емоційно-вольовій сфері. Вони мають різні

відхилення в психофізичному та соціально-особистісному розвитку та. Категорія дітей з розладами емоційно-вольової сфери неоднорідна. У ряді різних порушень розлад аутистичного спектра (РАС) займає особливе місце. У таких дітей спостерігаються: труднощі встановлення контакту, що перемикається або застрягає увагу на певних діях або предметах, неприйняття та нерозуміння простих словесних інструкцій, мутизм, скандоване мовлення. Дітям з розладом аутистичного спектру характерні емоційно-поведінкові розлади (афективні спалахи, стереотипні реакції, неемоційність, негативізм, млявість), низька працездатність, астенія, підвищена стомлюваність, рухові порушення (атрофія м'язів, некоординованість, порушення темпу, точності рухів), несформованість чи недостатня сформованість навичок самообслуговування. Розлади аутистичного спектру є проблемою не лише дитячого віку. Підтримка повинна супроводжувати дитину з аутизмом все життя. Це пов'язано з проблеми комунікації та соціалізації, які з віком змінюють форму. Успішній соціалізації сприяє особлива обдарованість дитини: здатність до музики, малювання, технічного конструювання [1, 4].

Когнітивні зміни є звичайними для дорослої людини із загальним зниженням здібностей, починаючи з раннього дорослого віку, але ми знаємо відносно мало про тривалість дорослого життя при розладі спектру аутизму (РАС) [2]. За відсутності своєчасної діагностики та адекватної допомоги, доброзичливої та грамотної підтримки оточуючих більша частина таких дітей у результаті визнаються не навчальною та не адаптується соціально. Тому однією з актуальних проблем у житті дітей з розладом аутистичного спектру (РАС) є проблеми соціальної адаптації, які, з одного боку, обумовлені особливостями розвитку розумово відсталих дітей, їх невмінням спілкуватися з дітьми та дорослими, з іншого – небажанням та невмінням оточуючих спілкуватися з "особливими" дітьми. На жаль, з часом частота випадків аутизму має тенденцію

до зростання. Тому особливої актуальності набувають питання соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру.

Багато труднощів обумовлені тим, що дітям необхідний тривалий період адаптації до різних умов навчання в середовищі і навіть під час цього періоду адаптації у дітей з розладами аутичного спектру може спостерігатися неадекватна поведінка, афективні спалахи, аж до вербальної та невербальної агресії стосовно оточуючих.

Література

1. Vasylieva, N., & Drozd, L. (2023). Aspects of the Peculiarities of the Formation of Social and Household Skills in Children with the Disorders of the Autistic Spectrum. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(4), 319-330. <https://doi.org/10.18662/brain/14.1/422>
2. Abbott P., Happé F. G., Charlton R. A. (2018). Exploratory study of executive function abilities across the adult lifespan in individuals receiving an ASD diagnosis in adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4193–4206. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3675-x>
3. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
4. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / наук. ред. В.Тарасун. К.: 2004. 103 с.

Крошка А. Ю.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Кабельнікова Н.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Сучасна логопедія надає перспективні можливості для використання інноваційних форм у роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення. Впровадження технологічних новацій може значно збільшити ефективність реабілітаційної роботи та полегшити навчання та розвиток цієї категорії дітей.

Корекційні заняття із елементами інноваційних технологій набувають все більшої популярності, адже вони сприяють гуманізації процесу навчання, особистому орієнтуванню та оптимізують процес взаємодії педагога з дітьми. Поряд з цим інноваційні методики дозволять логопеду значно розширити спектр здібностей дитини; максимально замотивувати її до спільної діяльності; сформувати інтелектуальну та емоційно-вольову сферу (уміння керувати своїми емоціями).

Серед сучасних інноваційних технологій, які активно використовуються логопедами на корекційних заняттях варто виділити [3, с. 71]:

1. Арт-терапевтичні технології – це вид терапії заснований на мистецтві та творчості, який включає в себе такі окремі терапевтичні технології, як: ізотерапія, ігрова терапія, музична терапія, фототерапія, казкотерапія, пісочна терапія, хромотерапія. Ці технології прийнято вважати інтегрованими, тобто такими, які доповнюють одна одну.

2. Су-джок терапія – ця інноваційна технологія вважається одним із напрямів рефлексотерапії, що передбачає вплив на певні біологічно активні точки, розташовані на кистях та стопах людини.

3. Технологія логопедичного та пальчикового масажу – є частиною логопедичної терапії, яка спрямована на покращення мовленнєвих навичок та координації рухів пальців. Логопедичний масаж зазвичай використовується для

дітей, які мають порушення мовлення, а пальчиковий масаж - для розвитку моторики пальців та формування механізмів, необхідних для опанування письмом та іншими руховими навичками.

4. Тілесно-орієнтовані технології – зосереджені на використанні тіла як основи для навчання, терапії, розвитку та комунікації. Ці технології базуються на концепції, що тіло є невід'ємною частиною людського досвіду та може бути використане для досягнення різноманітних цілей, таких як підвищення самоусвідомленості, подолання стресів, розвиток необхідних навичок та нівлювання небажаних звичок.

Використання інноваційних форм у логопедичній роботі дає можливість перетворити традиційні методики на більш цікавий та ефективний досвід для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Інноваційні форми корекційно-розвиткової роботи дозволяють створювати індивідуалізовані, цікаві та динамічні програми, які сприяють активній участі дітей з порушеннями мовлення у процесі навчання та розвитку.

Однією з переваг використання інноваційних технологій є можливість використання інтерактивних платформ, таких як: інтерактивні дошки, планшети, комп'ютерні програми тощо. Це надає можливість включати візуальні, аудіальні та кінестетичні елементи до програми логопедичної корекційної роботи, що стимулює більш швидке та якісне засвоєння дітьми матеріалу.

Прикладом є використання інтерактивних підлог, де за допомогою спеціальної програми відбувається корекція мовленнєвих порушень за допомогою ігрових сценаріїв та завдань.

Активне використання інноваційних технологій у роботі із дітьми, що мають тяжкі порушення мовлення дозволить стимулювати системи кори головного мозку, що відповідають за мовлення дитини; нормалізують анатомо-фізіологічні процеси; скоротять терміни корекційної роботи при цьому

підвищиться їх якість та ефективність; зменшать енергетичні затрати та нормалізуються нейродинамічні процеси кори головного мозку дитини з порушеннями мовлення.

Логопедичні заняття з використанням інноваційних технологій не тільки сприяють розширенню та закріпленню отриманих знань, а й в значній мірі підвищують творчий потенціал не тільки дітей, а й педагога. Тобто, можна стверджувати, що використання інноваційних технологій в освітньо-корекційному логопедичному процесі дозволяє вирішити одне з найважливіших завдань логопедії – це підвищення якості логопедичних занять, які спрямовані на ефективне та швидке подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [1, с. 178].

Застосування сучасних інноваційних технологій в роботі вчителя-логопеда вирішує ряд важливих в дидактичному відношенні завдань [2, с. 14]:

1. Більш повно реалізується дидактичні принципи, а завдяки цьому, активніше та повноцінніше засвоюється нові знання.
2. Діяльність дітей спрямована на сутність процесу пізнання, процесу оперування необхідними відомостями, а не тільки на накопичення готових знань.
3. В процесі навчання у дітей з порушеннями мовлення формується аналітико-синтетичний підхід до вивчення матеріалу, посилюється можливості переносу цього підходу на різні види пізнавальної діяльності.
4. Введення інноваційних технологій в навчальний процес допомагає здійснювати цілісний та досить широкий вплив на особистість дітей та підтримати у них стійкий інтерес до навчання, що в кінцевому підсумку, позитивно впливатиме на якість корекційно-розвиткової роботи.

Тобто впровадження в логопедичний процес сучасних інноваційних технологій сприяє органічному зв'язку змісту корекційного навчання з його педагогічною спрямованістю, а також з виділенням основних мотивів та

інтересів дітей, з оптимальними умовами протікання пізнавальної діяльності та корекції їх мовленнєвого розвитку.

Отже, застосування сучасних інноваційних технологій в процесі корекції мовленнєвих порушень у дітей обов'язково включатиме в себе ряд важливих завдань, спрямованих на навчальну, виховну та корекційну діяльність. Інноваційні технології корекційного навчання є ефективним засобом, який сприяє підвищенню інтересу дітей до навчання, створенню позитивного ставлення дитини до навчання, збагаченню коло уявлень про навколишній світ, розвитку не мовленнєвих процесів та корекції всіх сторін мовленнєвої системи.

Література

1. Беспалько В.П. Освіта та навчання з участю комп'ютерів: педагогіка третього тисячоліття. К.: Квінт, 2002. 255 с.
2. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. С. 37-45.
3. Зварич В.Г. Підвищення ефективності використання інноваційних засобів навчання в освітньому процесі. К, 2005. 111 с.

Кучерява А.С.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ільїна Н. В

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У наш час все актуальнішим стають дослідження проблеми порушень мовлення та комунікативних здібностей людей із заїканням. Проблема

заїкання є однією з найскладніших у теорії та практиці логопедичної роботи. Заїкання виникає у дітей молодшого дошкільного віку в період найактивнішого становлення їх мовлення та особистості в цілому, а згодом провокує розвиток негативних властивостей характеру дитини, перешкоджає розвитку її соціальної адаптації. Порухення мовлення у будь-якій мірі є фактором, що гальмує розвиток особистості дитини та її комунікативних здібностей. Заїкання в дефектологічних дослідженнях розглядалося з педагогічних, психологічних та клінічних позицій.

Психологічний напрям обрали Т. Непфнер та Е. Фрешельс, а також А. Лібман, Г. Неткачев, Ю. Флоренська. Науковці наголошували на тому, що специфічною основою заїкання є психічний стан, на основі якого виникає усвідомлення свого розладу та також відзначали роль зафіксованої уваги заїкуватої дитини на своєму порушенні [2]. Подальше дослідження механізмів розвитку заїкання, його впливу на формування комунікативної функції дозволить удосконалити корекційну методику та збільшити ефективність логопедичного впливу.

У сучасній логопедії заїкання розглядають як мовленнєве порушення, при якому людина відчуває специфічні проблеми під час вимови слів, фраз. Труднощі виявляються в ненавмисних зупинках, повторях окремих звуків, складів, слів, до яких призводять судоми мовленнєво-рухових м'язів, судоми ший. Характерною особливістю заїкання є те, що зазначені труднощі виникають тільки під час мовлення [2].

І. Марченко, Н. Петренко, О. Літовченко, Л. Соловйова В. Сильченко, В. Кордонець, А. Вахітова визначають заїкання як порушення мовленнєвої комунікації, що має ситуативний характер, тобто залежить від ситуації спілкування, співрозмовника, ролі заїкуватої дитини у комунікативному процесі, спілкуванні тощо [1].

Часто виникаючи у дошкільному віці у період активного формування фразового мовлення, заїкання обмежує реалізацію комунікативних здібностей та формування комунікативних навичок дитини [1].

Під комунікативними здібностями слід розуміти здатність людини породжувати мовленнєве висловлювання з метою спілкування та взаємодії з оточуючими людьми. У свою чергу, процес породження мовленнєвого висловлювання має такі складові: мотив, мовленнєвий намір (бажання говорити), розуміння комунікативного завдання, уміння виділяти орієнтири ситуації та розпізнавати них, побудова та реалізація мовленнєвої програми, спрямованої на досягнення комунікативної мети. На подальший комунікативний розвиток дитини впливає успішність досягнення нею поставленої комунікативної мети. Отже, доречним є виділення ступенів досягнення дітьми комунікативної мети, а саме:

- мета досягнута – дитина входить у спілкування та її мовлення зрозуміла співрозмовнику;
- мету досягнуто частково – дитина входить у спілкування, але з якихось причин припиняє його чи його мовленнєві висловлювання лише частково зрозумілі співрозмовнику;
- мета не досягнута – дитина не вступає в мовленнєве спілкування, або припиняє його на самому початку, або її мовлення акустично незрозуміле співрозмовнику.

Повне досягнення комунікативної мети формує позитивний досвід спілкування і сприяє комунікативному розвитку дитини. У дослідженнях Н. Власової, К. Беккера, Г.А. Волкової, Л. Беякової, С. Дьякової, Р. Левіної вказується, що через заїкання у дітей в дошкільному віці не тільки знижується рівень спілкування, а також виникають психологічні особливості особистості, такі як: замкнутість, боязкість, нерішучість, сором'язливість; породжуються специфічні риси загальної та мовленнєвої поведінки

(обмежена контактність, уповільненість включання в ситуацію спілкування, невміння підтримувати розмову, прислуховування до звучання мовлення, неувважність до мовлення співрозмовника) [5].

Переживання недосягнення мети спілкування призводить до того, що діти із заїканням йдуть на різного роду мовленнєві хитрощі, у їх діях виникають рухи, супутні мовленню, а іноді з'являється логофобія.

При хронічному заїканні майже всі діти використовують у мовленні однакові, багаторазово повторювані висловлювання, семантично спустошені лексеми типу: так, ось, це і т.д. Іноді звукосполучення, що вимовляються, можуть бути безглуздими. Такі явища у спеціальній літературі прийнято називати емболами. Емболи нерідко вживаються перед так званими важкими звуками, можуть з'являтися наприкінці судоми як " вступ " у плавне мовлення, заповнювати паузи під час добору адекватних за змістом слів, відповідних задуму висловлювання. Використання емболів, зазвичай, не усвідомлюється.

Нерідко в мовленні дитини із заїканням спостерігається підміна слів, що важко вимовляються, на слова, які вимовити легше, що внаслідок змінює сенс висловлювання.

Мовлення дитини, яка заїкається, як правило, супроводжується супутніми рухами, які проявляються у різних людей по-різному: від роздмухування крил носа і заплющування очей до складних рухів усім тулубом. Ці рухи не носять характеру емоційно-вираженої жестикуляції, що супроводжує мовлення людей, що не заїкаються. Часто ці рухи насильницькі, але можуть мати і маскувальний (ухильний) характер.

У багатьох дітей, які заїкаються, починаючи з підліткового віку, спостерігається патологічна особистісна реакція на мовленнєвий дефект як страх мовленнєвого спілкування – логофобія. Логофобія включає нав'язливі переживання і страх виникнення мовленнєвих судом. Цей страх посилюється

у певних ситуаціях, у дітей із заїканням з'являється реакція уникнення "мовленнєвих" ситуацій, спостерігається обмеження спілкування.

Вивчення структури дефекти при заїканні виявляє його негативний вплив на всі аспекти мовленнєвого розвитку, значного відхилення зазнає комунікативна його сторона, що, в свою чергу, накладає негативний відбиток на загальний розвиток і становлення особистості дитини в цілому.

Проаналізувавши методичну логопедичну літературу, ми дійшли до висновку, що для формування комунікативних навичок у дітей із заїканням до корекційно-логопедичної роботи треба включати завдання, спрямовані на розвиток:

- вміння адекватно реагувати і відповідати на висловлювання співрозмовника;
- здатності розмовляти на певну тему;
- підтримувати вміння використовувати мовленнєві засоби оптимальні для конкретної мовленнєвої ситуації;
- використовувати немовленнєві засоби виразності (міміку, жести, рухи);
- інтонаційну виразність мовлення;
- здатність встановлювати візуальний контакт [1].

Отже, заїкання – одна з найдавніших і в той же час актуальних проблем в історії мовленнєвих розладів із нез'ясованими в повному обсязі механізмами виникнення, а отже і методикою корекції. Порушуючи комунікативну сторону мовлення, воно вплітається в процес розвитку особистості та її соціалізації, тим самим перестаючи бути лише мовленнєвим розладом.

Подолання заїкання є складним процесом логопедичного, психолого-педагогічного та (при необхідності) медичного втручання. Особливе місце в цьому займає розвиток комунікативної функції мовлення.

Література

1. Арнаутова Л.В. Корекція заїкання у вітчизняній та зарубіжній практиці. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.1. С. 5-15. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3287/Aktualni-pytannia-korektsiinoi-osvity-%28pedagogichni-nauky%29.-Vyp.9-T.1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Кривцова О. Я. Проблема заїкання дітей та підлітків у психолого педагогічній літературі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. III. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори2006, 2012. С. 119-126. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/415/367.pdf/>
3. Літовченко О. В. Мовленнєва взаємодія дітей із заїканням: підходи до дослідження. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2008. № 8-9. С. 260-263. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/64.pdf
4. Петренко Н. В. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників із заїканням. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2019. 100 с.
5. Марченко І. С. Можливості комунікації дітей із тяжкими порушеннями мовлення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки та практики в умовах модернізації спеціальної освіти України». 2023, С. 121-128.

Кучерява А.С.,
 магістрантка кафедри спеціальної освіти
Дрозд Л. В.,

*кандидатка психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИК АРТ-ТЕРАПІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Апробованими напрямками використання терапевтичного потенціалу мистецтва в педагогічній підтримці дітей з особливими освітніми потребами є терапія малюнком, музикотерапія, лялькотерапія та казкотерапія [1].

Роботи науковців та дослідників з цієї теми розкривають психокорекційні та психотерапевтичні можливості різних видів мистецтва в гармонізації розвитку різних категорій дітей, в тому числі з особливими потребами. Результати численних досліджень із застосуванням арт-терапевтичних методик в корекційно-розвивальній роботі з різними категоріями дітей с обмеженими можливостями довели, що їх можуть використовувати не тільки психотерапевти під час спеціальних занять, але також в об'єднанні з корекційними педагогами, практичними психологами, логопедами, музичними вихователями.

У зв'язку із запровадженням інклюзивної освіти в центрі уваги теоретиків і практиків у сфері освіти стала наукова розробка новітніх моделей психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у групі однолітків із типовим розвитком.

Ефективним засобом психолого-педагогічної підтримки є різні види арт-терапії дітей з ООП. Саме через мистецтво формується позитивне емоційне ставлення дітей з ООП на розвиток спілкування з однолітками та дорослими. Використання технік арт-терапії забезпечує сприятливі умови для спілкування. Для досягнення позитивного результату в педагогічному супроводі дітей з ООП можуть бути використані такі техніки арт-терапії: образотворча терапія, казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, фототерапія, кольоротерапія. Вони можуть інтегруватися, доповнюючи один одного [1].

Використання методик арт-терапії позитивно впливає на розвиток сенсомоторної координації. Це, в свою чергу, координує міжпівкульну

взаємодію, залучаючи обидві півкулі мозку у процес. Завдяки цьому забезпечується функціонування конкретно-образного та абстрактно-логічного мислення. Малювання, сприяння розвитку зору, координації рухів, мовлення, мислення, координує їх взаємодію [4].

Арт-терапія як засіб соціокультурної реабілітації дітей з особливими потребами має значний потенціал у знятті емоційного напруження. Малювання дозволяє дітям відчувати та зрозуміти свій душевний стан та почуття, візуалізувати внутрішні конфлікти, розвинути співпереживання та емоційну децентрацію [5].

При педагогічному супроводі дітей із ООП необхідно враховувати, що в арт-терапії є різні прийоми малювання, зокрема: хаотичне малювання (каракулі, цятки), діагностичне (повне малювання по картинці), сюжетні (наприклад, методика "моя сім'я"), тематичні (ким я хочу бути в майбутньому), ситуативні (мій настрій в даний момент) та багато інших. По кожному з них експерти рекомендують використання різних методів практичної реалізації та конкретних матеріалів. При цьому єдиним правилом організації використання методик арт-терапії є створення комфортних умов художньо-творчої діяльності дітей.

Важливо враховувати терапевтичне значення кольору з організацією педагогічної підтримки дітей із ООП. Колір впливає на людину, її настрій, здоров'я, тому його значення не слід недооцінювати. Кожен колір оптичного спектра здатний індивідуально змінити психоемоційний та фізіологічний стан дитини. Вчителям необхідно мати на увазі, що червоний, помаранчевий і жовтий мають збудливу дію, а зелений, синій та фіолетовий – заспокійливе.

Гра з піском цікава всім категоріям дітей із ООП, навіть із розладами аутистичного спектру. Пісочна терапія здатна зняти нервову напругу, покращити настрій, викликати різноманітні асоціації. За допомогою тактильного контакту з піском дитина не лише знімає стрес, а й пізнає себе та свій внутрішній світ. У педагогічній підтримці дітей з ООП застосовуються

практично всі види малювання на пісочному столі: пальцем, нігтем, ребром долоні, долонями, двома руками, кулаками, іграшками.

Доцільність використання музики у роботі з дітьми з порушеннями психічного та фізичного розвитку обґрунтовується, насамперед, тим, що музика надає позитивний вплив як на емоційний, так і на фізичний стан. Науково доведено, що певний музичний інструмент має терапевтичну цінність певного органу людського тіла. Наприклад, гітара – для серця, саксофон – для нирок, труба – для підшлункової залози, барабан – для хребта, арфа – для легенів тощо. Музична терапія також є важливим фактором розвитку комунікативних навичок дітей з ООП, оскільки музика створює сприятливе середовище, позитивний соціально-психологічний клімат групи дошкільнят. На практиці, доведено, що розвиток комунікативних навичок оптимізується їхньою музично-ігровою діяльністю.

Використання музичної терапії у педагогічній підтримці дітей з ООП дозволяє створити мистецьке, сприятливе комунікативне середовище для міжособистісного спілкування. Під час прослуховування музики, а також залучення дітей з ООП до музично-ігрової діяльності створюється особливий комунікативний стан. Це дозволяє їм краще розуміти себе та інших людей. Улюблена інтонація, тембр і темп звуку, який чує дитина, є свого роду еталонами регуляції власного голосу у мовленні, і навіть визначення інтонації чужого мовлення.

Як засіб корекційного впливу в педагогічній підтримці дітей із ООП широко використовується казкотерапія. На практиці її ефективність полягає у соціалізації та інтеграції особистості дитини з функціональними порушеннями у середовище однолітків, налагодженні її взаємодії із зовнішнім світом через розвиток комунікативних навичок. Казкотерапія створює умови передачі у доступній формі розуміння дітьми складних поглядів на життя, правил соціального спілкування та пошуку загальних рішень .

Казкотерапія дає позитивні результати у корекційно-розвиваючій роботі з дітьми, для яких характерні різні види емоційних та поведінкових порушень, труднощі сприйняття, почуття сорому, вини та багато іншого. Також використання казкотерапії сприяє розвитку зв'язного мовлення в дітей із складними мовленнєвими порушеннями, виступаючи ефективним засобом подолання дефектів мовлення, логофобії. Це, своєю чергою, нормалізує їх емоційний стан, оскільки дозволяє дітям відчувати упевненість у своїх силах.

Арт-терапія, володіючи психотерапевтичними, діагностичними, корекційними та виховними можливостями, є важливим засобом гармонізації особистісного розвитку дітей із ООП. Особистісний розвиток учнів із функціональними порушеннями реалізується у процесі художньо-творчої діяльності, під час якої вони перебувають у емоційно комфортних умовах. Засоби арт-терапії створюють необхідну дітям з особливими освітніми потребами «ситуацію успіху», внаслідок чого у них формується почуття емоційного комфорту, задоволеності своєю діяльністю, віра у свої сили, гідність та самооцінка. Завдяки використанню методів арт-терапії у педагогічній діяльності дітям з особливими освітніми потребами надається їхня емоційна підтримка в процесі соціальної адаптації та подолання труднощів у спілкуванні з однолітками [3].

Література

1. Арт - терапія у роботі з дітьми з ООП [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/art-terapiia-u-roboti-z-ditmy-z-oop-605924.html>
2. Арт-терапія як засіб корекції та вплив на когнітивну та емоційно-вольову сферу дитини з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/art-terapia-ak-zasib-korekcii-ta-vpliv-na-kognitivnu-ta-emocijno-volovu-sferu-ditini-z-intelektualnimi-porusennami-408792.html>

3. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних учених [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FULLA=&S21STR=pednauk_2016_5_52

4. Використання елементів арт-терапії в роботі з дітьми з особливими потребами [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/embed/01008ocr-434f.docx.html>

5. Посібник "Використання елементів арт-терапії в роботі з особливими дітьми" [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://naurok.com.ua/posibnik-vikoristannya-elementiv-art-terapi-v-roboti-z-osoblivimi-ditmi-52700.html>

Мельник Н.В.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Яковлева С.Д.,

*Доктор психологічних наук, професорка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ТРАВМАТИЧНІ ФАКТОРИ ВІЙНИ «ОЧИМА ДІТЕЙ».

Війна – це слово, яке несе в собі біль, тривогу, розчарування, страх, відчуття самотності та безвиході... Війна – це не лише минуле, а й сьогодення. Вона не дозволяє мільйонам людей жити безтурботно, відбирає та руйнує життя цивільних, в тому числі, на жаль, і дітей.

Сьогодні більше мільйону українських дітей втратили можливість бути дітьми. У свої юні роки вони пережили жахи війни та її жорстокі прояви: смерть, тривоги, обстріли, руйнування, поранення, руйнування та відчай... Дітям довелося дізнатися значення страшних слів, як «бомбосховище»,

«броньова машина піхоти», «протитанковий ракетний комплекс», «зенітно-ракетний комплекс», «балістика», «режим тиші» тощо. Ці діти з дорослою точністю можуть розпізнати калібр снаряду та напрямок його польоту лише за звуком. Вони добре знають, що робити під час повітряних тривог та обстрілу, порядок дій під час евакуації, де знаходяться укриття і бомбосховища та що потрібно брати із собою.

Загальновідомим є те, що пам'ять людини утримує лише найемоційніші моменти життя. Тому можна виокремити травматичні фактори війни, які були сформовані та виокремлені в результаті контент-аналізу спогадів дітей про війну [3].

Отже, травматичними факторами війни, на думку дітей, які переживають жахіття цієї війни, є:

По-перше, війна – це зіткнення зі смертю. У звичайних умовах, діти розуміють концепцію смерті та її незворотність приблизно до 9 років, але під час війни це усвідомлення приходить значно раніше, часто з першим досвідом зустрічі зі смертю. Особливо, якщо це стосується смерті близьких людей, таких як батьки. Травматичний досвід відразу призводить до розуміння, що смерть – це завершення життя, яке не можливо відмінити чи оминати. Одночасно з усвідомленням смерті змінюється і формування «страху смерті». У мирних умовах цей страх виникає у дітей у віці 6–7 років, тоді як діти з зон бойових дій набувають цього страху вже у 4–5 років. Травматичний досвід смерті призводить до різкої перебудови уявлень дитини про людське існування, викликає страх невідворотності смерті. Несформованість мислення породжує нав'язливі страхи (діти бояться гучних звуків, металевих предметів тощо), що перешкоджає нормальному існуванню та розвитку дитини.

По-друге, війна – це жорстокість та безжальність. На жаль, війна – це важкі фізичні та моральні страждання. Не кожен дорослий має внутрішні сили, щоб пережити ці випробування. Втоmlена особистість, захищаючи свою

психіку, стає майже нечутливою як до власних страждань, так і до болю інших. Однак якщо ці події не "ламають" дитину, вони можуть зміцнити її стійкість (вольові якості): силу духу, наполегливість, міцність, рішучість, цілеспрямованість і т. д. В дитині відбуваються зміни у способі усвідомлення реальності та реагування на неї. Тобто, події, які мають провокувати певний спектр емоційних відгуків, викликають зовсім інші реакції (наприклад, нестримне відчуття злоби та ненависті до "ворога" та радість від його смерті, хоча в мирному часі смерть не має позитивного емоційного відгуку). Можна стверджувати, що діти стають емоційно неосвіченими, вони не знають, як правильно реагувати на негативні події. Відтак, широкий та різноманітний людський спектр емоцій зводиться виключно до переживання базових відчуттів. Регресія емоційної сфери особистості дитини - ось, що відбувається з емоційною сферою особистості дитини.

По-третє, війна викликає незадоволення базових потреб. Для гармонійного психічного розвитку дитини необхідно задовольняти базові потреби, такі як безпека, сон, їжа, спілкування, відпочинок, любов та інші. На жаль, під час воєнного режиму не можна забезпечити ці прості потреби особистості навіть на мінімальному рівні.

По-четверте, війна – це втрата енергії, відчуженість, втрата відчуття безпеки. Інтенсивне фізичне та психічне виснаження призводять до стискання свідомості, дитина майже перебуває у стані сну, не усвідомлюючи повну реальність навколишнього світу. Дитина, яка переживає воєнний час, зазнає реальної екзистенційної загрози і не може відчувати себе безпечно. Це все призводить до почуття знищення та пустоти. Діти, які переживають всі жахіття війни, не можуть повністю радіти, веселитись або бути щасливими; вони постійно перебувають у стані напруження і тривоги, бо бояться, що це все може зникнути, немовби це лише сон. Умови війни знижують потребу в комунікації, і саме тому, дитина стає більш безмовною, тихою та замкнутою.

П'ятий аспект полягає в тому, що війна руйнує або змінює звичний устрій життя. Для здорового психічного розвитку дитини та формування її особистості потрібна стабільна основа (платформа), якою в перші роки є режим дня, тижня і загальний стиль життя сім'ї. Ця стабільність дозволяє організму функціонувати у нормальному ритмі, а психіці – розвиватися послідовно. Хаос під час воєнного режиму призводить до безсистемності у створенні певних аспектів особистості та її уявлень про світ. Таким чином, у загальній структурі особистості виникає порожнеча і викривлення, що роблять її більш вразливою та чутливою [3].

По-шосте, війна є тривалий стан неясності та зміни законів "людяності". Умови війни породжують відсутність достатньої інформації, коли люди не мають достатньої кількості відомостей про події в зоні конфлікту, а також про стан своєї країни та долю своїх близьких. У особистості дитини, що формується та зростає в умовах війни, розвивається риса "пасивності", тому діткам складно планувати/організовувати і вони стають більш залежними від інших. В дітей спостерігається відчутне спрощення поглядів (розподіл на "добре" і "погане"), зростає відчуття справедливості. Цінності та погляди на життя стають односторонніми. Деякі звичні речі набувають нового змісту, що розуміється лише тими, хто пережив усі тернисті події, вони відкидають і ненавидять все, що може бути пов'язане з травмою.

І на останок, війна – це спустошення. Повний пейзаж руйнування домівок; вигорілих сіл та селищ; лісів, полів тощо перешкоджає розвитку дитячої особистості.

Можна продовжувати розповідь про травматичні наслідки війни без кінця, але саме ці, перераховані вище фактори, наносять значну а іноді і незворотну шкоду чутливій психіці дитини. Вони завдають травми, яка не забувається з роками і яка болить все життя. Ця травма робить з дитини в одну мить дорослу людину...

Протягом понад 800 днів триває повномасштабна війна в Україні. Це більше восьмисот днів, наповнених небезпекою, жахом, тривогою і боротьбою за виживання. Мільйони українських дітей за цей період втратили свої домівки і можливість отримувати освіту, і в кінці кінців, доступ до медичної допомоги і навіть питної води. Вони вимушені залишатися в укриттях, що замінили їхні звичні кімнати, лавки метро стали їхніми ліжками, а звуки повітряних тривог замінили звуки шкільних дзвоників [4].

Підсумовуючи, варто висловити думку психотерапевтки Ольги Федорець, яка співпрацює з благодійним фондом "Голоси дітей": «Ця війна буде досвідом дитини і точно залишить шрами у кожного але дорослі можуть вплинути на те, якими будуть ці шрами – великими і болючими, які болітимуть усе життя, чи тонкими нагадуваннями про складні часи, з якими ми впоралися» [2].

Література

1. Дитинство під час війни. <https://www.unicef.org/ukraine/stories/childhood>
2. Як війна вплинула на здатність дітей вчитися і наскільки це велика шкода для майбутнього. https://znayshov.com/News/Details/Yak_viina_vplynula_na_zdatnist_ditei_vchytysia_i_naskilky_tse_velyka_shkoda_dlia_maibutnoho
3. Похілько Д.С. «Діти та війна». УДК 159.9 Режим доступу: eprints.nuczu.edu.ua/bitstream/
4. Україна: 1 мільйон дітей потребують невідкладної гуманітарної допомоги // UNICEF Ukraine. Режим доступу. <https://www.facebook.com/UNICEF>.

Михайлова К. А.,
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Дрозд Л.В.,

кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

КІНЕЗІОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Кінезіологічні вправи представляють собою комплекс рухів, який дозволяє активізувати міжпівкульну взаємодію, покращити пам'ять, увагу, мовлення, просторові уявлення, розвинути дрібну моторику, знизити загальну стомлюваність та зайву напругу. Ефективно впливає на розвиток динамічної, кінестетичної і просторової організації рухів комплексне кінезотерапевтичне застосування вправ. Також це позитивно відбивається на розвитку концентрації уваги, побудови прийменникових та відмінкових конструкцій у мовленні, орального праксису, процесів пам'яті [4].

Кінезіологія є наукою про розвиток розумових здібностей та фізичного здоров'я через певні рухові вправи. Кінезіологічні методи дозволяють активізувати різні відділи кори великих півкуль. Вони впливають не тільки на розвиток розумових здібностей та фізичного здоров'я, але і сприяють розвитку здібностей людини та корекції проблем у різних областях психіки. Отже, у дитини застосування кінезіологічного методу дозволяє покращити пам'ять, увагу, мовлення, просторові уявлення, дрібну та велику моторику, знижує стомлюваність, синхронізує роботу півкуль. Кінезіологічні вправи полегшують процес читання та письма, покращують розумову діяльність, підвищують стресостійкість та здатність до довільного контролю [1].

Для вирішення завдань розвитку інтелектуальних, пізнавальних здібностей дітей важкими порушеннями мовлення на заняттях та на додаток до традиційних методів корекції мовленнєвих порушень можна використовувати кінезіологічні вправи. Вони включають: розтягування, дихальні практики,

окорухові вправи, тілесні методики, вправи на релаксацію і масаж, вправи для розвитку дрібної моторики. Оскільки, доведено, що раннє втручання збільшує часову організацію рухів у дітей з постуральною асиметрією та/або проблемами регуляції тону. [2].

В останні роки зростає кількість дітей з порушеннями мовлення. Такі діти мають проблеми зі спілкуванням, розвитком, труднощами спільної роботи з однолітками. Використання комплексу кінезіологічних вправ у корекційно-розвивальній роботі з дітьми є ефективним для розвитку зв'язного мовлення та оптимізації міжособистісних стосунків у дитячому колективі [3].

Проте, механізми навчання і виховання дітей із порушеннями мови мають свої особливості. Залежно від типу мовленнєвого порушення діти відчують певні труднощі у засвоєнні системи культури та зразків поведінки у суспільстві. Діти проявляють знижену здатність адекватного реагування на зміни, які відбуваються з ними. Вони мають утруднену взаємодію із соціальним середовищем. Вони відчують дисбаланс у поведінці, труднощі у досягненні своїх цілей у межах існуючих норм. У зв'язку з цією проблемою перед сучасною освітньою системою виникає необхідність створення сприятливих умов для виховання та навчання цієї категорії дітей. Постійна увага формування мовлення дітей на заняттях і в повсякденному житті робить їх вимову більш правильною, грамотною, розгорнутою. При цьому у дітей підвищується мовленнєва активність. Вони швидко опановують мовлення як повноцінний засіб спілкування і пізнання навколишньої дійсності.

У ході такого педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення в освітнє середовище відбувається активізація та розвиток мовленнєвих, пізнавальних, емоційно-вольових та особистісних якостей. Це сприяє формуванню їхньої соціальної активності у суспільстві. Підвищення рівня мовленнєвого розвитку впливає на рівень мовленнєвого спілкування загалом, формування поведінки. Мова допомагає дитині оволодіти собою, впевнено

почуватися у будь-якій ситуації, контролювати свої вчинки. А зв'язність слів, повнота граматичного висловлювання є основною умовою успішності у навчанні, а й у соціальної адаптації.

Література

1. Alena Kobesova Pavel Kolar, Developmental kinesiology: Three levels of motor control in the assessment and treatment of the motor system, Journal of Bodywork and Movement Therapies, Volume 18, Issue 1, 2014, Pages 23-33, <https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2013.04.002>.

2. Michal Sokołow Lars Adde, Liliana Klimont, Ewa Pilarska, Christa Einspieler, Early intervention and its short-term effect on the temporal organization of fidgety movements, Early Human Development, Volume 151, 2020, <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2020.105197>.

3. Суща О.І. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку шляхом застосування кінезіологічних вправ : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» / наук. керівник Ю. Є. Зубцова. Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 50 с.

4. Pritikovskaya S. Using kinesitherapy in logopedic practice / S. Pritikovskaya // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory2006, 2015. P. 238–251.

Мірзаханова В.О.,

бакалавр кафедри спеціальної освіти

Сизова Н.В.,

викладач кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ВПЛИВ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛОГОПЕДИЧНОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ НА ЗАГАЛЬНИЙ ПСИХОФІЗИЧНИЙ СТАН ДИТИНИ

Сучасний підхід ранньої діагностики та логопедичного втручання ґрунтується на постійному аналізі проблем мовленнєвого розвитку, який був розроблений та перевірений протягом значного періоду у сфері логопедії. Основна мета діагностики – детально описати можливості та здібності дитини, а також вчасно виявити будь – які порушення у сфері мовлення та комунікації. Під час логопедичного обстеження, окрім мовленнєвих порушень, можуть бути виявлені розлади голосу, проблеми з ковтанням та інтелектуальні порушення.

Розробка та аналіз методологічних підходів є необхідним для розуміння стану психофізичного розвитку дітей. У теорії та практиці корекційної роботи з дітьми особливе значення має створення систем «логопедичної інтервенції» та «ранньої діагностики». Важливого значення у перші роки життя мають фізичний та психічний розвиток, які визначають подальший шлях становлення особистості дитини.

Рання діагностика спрямована на виявлення можливих порушень, включаючи фізичні, емоційні та інтелектуальні аспекти, і початок втручання до того, як ці проблеми набудуть серйозності та почнуть впливати на навчання та соціальну адаптацію дитини.

Основними цілями раннього втручання є:

- раннє виявлення порушень у розвитку дитини,
- забезпечення таких дітей послугами різних фахівців,
- мінімізація можливої затримки розвитку,
- розвиток здатності дітей з порушенням у розвитку чи ризиком їх появи до самостійного життя в суспільстві [3].

Після завершення діагностики наступним кроком є проведення інтервенції. *Логопедична інтервенція* – це комплекс заходів, спрямованих на вирішення проблем мовлення та комунікації у дітей. На думку Січкачук Н. «Система диференційованої логопедичної інтервенції дітей представляється як комплекс принципів, методів, форм, прийомів, способів та засобів корекційно-розвивального навчання, що обумовлюють створення спеціально організованого освітнього простору» [4]. Важливо враховувати особливості психічного розвитку, механізми порушень, загальний стан та збереженість аналізаторів, що сприятиме розширенню можливостей корекційної роботи.

Методи дослідження ранньої діагностики та логопедичної інтервенції дають змогу сформулювати діагноз, який буде враховувати соціальне та психологічне оточення дитини та забезпечить медичну підтримку для розвитку особистості дитини. Основна мета втручання є виявлення моделей, що сприяють розвитку в комунікативній, пізнавальній, соціальній, емоційній сферах та будуть стимулювати батьківську взаємодію для сприяння розвитку. «Розвиток мовлення у дитини починається з першим криком при її народженні, а основа мовленнєвої функціональної системи та її взаємодія з іншими функціями ЦНС формуються у віці до 3 років», - зосереджує увагу Брушневська І. [1].

Рання інтервенція (корекційні заняття, масаж, психологічна підтримка) може зменшити негативний вплив на психофізичний розвиток особистості у майбутньому.

Унікальність психофізичного розвитку немовлят дозволяє компенсувати порушені функції за допомогою психічних новоутворень, які можуть виникати незалежно від органіки порушення, компенсувати порушені функції за допомогою тих психічних утворень, які виникають незалежно від органічних порушень. Гудим І. визначила основні складові процесу та стверджує: «Розширення кола можливих подразників слухових, тактильних, смакових,

нюхових, пов'язаних з певними видами діяльності (сном, годуванням, купанням, прогулянкою) є необхідною умовою формування і встановлення зв'язків між різними об'єктами та діями та готує шляхи компенсації» [2]. Важливо визначати можливості використання дитиною аналізаторних систем, таких як дрібна моторика, тактильна чутливість, слуховий, зоровий гнозис та м'язовий тонус під час ранньої діагностики.

Отримання ранньої та вчасної допомоги в перші місяці життя стає критичним для малюка, тому ігнорування логопедичної інтервенції може призвести до послаблення сигналів дитини про її потреби та ускладнення як у фізичному розвитку, так психічному розвитку.

Рання діагностика та інтервенція безпосередньо впливають на психофізичний розвиток малюка та дозволяють компенсувати наявні порушення, аби не призвести до виникнення нових, вторинних

Програми ранньої діагностики та інтервенції повинні передбачати заходи, спрямовані на покращення взаємодії родина – дитина. Спираючись на вчення Виготського Л. та аналіз джерел, нами було сформульовано основні принципи ранньої діагностики:

- 1) принцип урахування сензитивних періодів розвитку;
 - 2) принцип сімейноцентрованості;
 - 3) принцип міждисциплінарності та командності;
 - 4) принцип загального характеру психолого-педагогічного супроводу;
 - 5) принцип функціонального підходу;
 - 6) принцип реалізації ранньої корекційної допомоги в природному середовищі, в ігровій діяльності та з використанням повсякденних рутин;
- принцип соціальної інтеграції та інклюзії» [5].

Мовлення відіграє важливу роль у розвитку дитини, допомагаючи їй взаємодіяти з оточуючим середовищем. Переважно розвиток мовлення протікає

без помітних труднощів, але, іноді, виникають порушення, які безпосередньо впливають на цей процес та можуть вражати інші системи.

Аналіз та порівняння цих аспектів можуть допомогти краще зрозуміти вплив різних нозологій на розвиток мовлення та розкрити нові можливості для розробки нових методів інтервенції та підтримки дітей.

Слозанська Г. та Горішня Н, які дослідили стан розвитку ранньої діагностики в Україні, зазначають: «Щодо України, то наша країна тільки розпочала впроваджувати раннє втручання і має незначний досвід щодо його реалізації. Однак, певні напрацювання вже є завдяки реалізації відповідної політики державою та впровадження перших успішних проєктів з раннього втручання у Харкові, Одесі, Ужгороді та Львові» [5]. Отже, незважаючи на всі проблеми, Україна рухається в напрямку розвитку та покращення стану ранньої діагностики та логопедичної інтервенції, проте, це питання потребує розвитку.

Сьогодні існує безліч методів ранньої діагностики та логопедичної інтервенції, які активно використовуються на практиці і мають підтверджену ефективність у визначенні та підтримці мовленнєвого розвитку дітей. Вони надають достовірну інформацію про стан мовлення і допомагають своєчасно виявляти потенційні порушення. Це дозволить не тільки виявити форми порушень, але і зрозуміти їхні механізми на ранніх етапах розвитку, які безпосередньо впливатимуть на формування та розвиток мовлення. Використання методів важливе через те, що ранній вік є сензитивним періодом для розвитку інтелектуальних та мовленнєвих функцій.

Отже, підсумовуючи усе вищезазначене, можна сказати, що рання діагностика та логопедична інтервенція є надзвичайно важливим етапом у розвитку дитини від одного до трьох років. Однак, важливо здійснити комплексну діагностику, що означає враховувати не лише аспекти мовленнєвого розвитку, але й оцінювати показники психофізичного стану малюка, ефективні методи ранньої діагностики, а також вчасна логопедична

інтервенція відіграють ключову роль у психофізичному розвитку малюків і в подальшому є важливими для їх успішного зростання.

Література

1. Богуш А.М, Гавриш Н.В, Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. *Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти*. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2009. 408 с.
2. Гудим І. М. Педагогічні технології раннього втручання для дітей з глибокими порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. №. 10.С. 49-56.
3. Лещенко О. Г., Прохватило А. П. Раннє втручання як засіб запобігання ускладнень у дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада 2021 року, м. Запоріжжя)*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021. С. 64 -66
4. Січкачук Н. Д. Сучасні методи вивчення дітей раннього віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. №. 31. С. 86-92.
5. Слезанська Г., Горішна Н. Ефективність раннього втручання у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями раннього віку . *Освіта. Інноватика. Практика*. Тернопіль. 2023. Том 11. №. 10. С. 36-49.

Онча Д.В.,

здобувачка першого (бакалавського) рівня
кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.,

*кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Інклюзивна освіта зараз є не лише терміном, а й важливою частиною сучасної освітньої практики. Її мета полягає в тому, щоб забезпечити рівні умови навчання та розвитку для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх особливостей. У цьому процесі важливою частиною є асистент вчителя, який разом із вчителем створює ефективну команду для досягнення успіху кожного учня.

Загальне збільшення кількості дітей з різними порушеннями в освітньому процесі вимагає покращення методів їх підтримки та навчання. У інклюзивному класі взаємодія між асистентом вчителя та вчителем вимагає спеціальних знань і навичок, щоб здійснювати ефективну співпрацю. Саме завдяки цьому можна створити сприятливе та підтримуюче середовище, де кожна дитина може досягти успіху.

Взагалі навчання школярів з особливими освітніми потребами (ООП) передбачає якісну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Функції Команди супроводу конкретизовані у 2018 році у «Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» 2018 року [1].

В інклюзивній освіті є певні особливості взаємодії між асистентом вчителя та вчителем.

По-перше, всі вони співпрацюють і несуть відповідальність за успіх кожної дитини. Вчитель і асистент виступають не лише як наставники, а й як співробітники, які відповідають за те, як організувати навчання та розвиток

дітей, щоб розробити та впровадити навчальні програми, адаптовані до потреб кожного учня.

По-друге, це підтримка вчителя під час навчання. Асистенти вчителів допомагають педагогам організовувати класне керівництво, виконувати адміністративні завдання та підтримувати позитивну атмосферу в класі. Це дозволяє педагогу приділяти більше уваги саме навчанню та індивідуальному супроводу.

Тимчук О. наголошує на тому, що, коли мова заходить про організацію спільної діяльності в межах професійної взаємодії «асистент вчителя - вчитель», важливо пам'ятати, що це невелика група людей, які працюють разом, вирішуючи різні проблеми та досягаючи спільної мети. Слід зазначити, що провідна роль у забезпеченні освітнього процесу на уроці належить вчителю. З іншого боку, асистенти повинні піклуватися про те, щоб діти з ООП якомога краще засвоїли інформацію, знання та навички. Таким чином, асистент вчителя є помічником і його провідною функцією є підтримка навчально-розвивальної діяльності школярів [3].

Тому здійснення навчально-розвиваючих заходів для учнів є важливою частиною роботи асистента вчителя. Він докладає всіх зусиль, щоб гарантувати найкраще навчання та розвиток кожної дитини, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Асистент допомагає школярам з ООП у засвоєнні матеріалу, розвитку навичок і виконанні завдань, що сприяє успіху та самореалізації. Така співпраця та підтримка між асистентом вчителя та вчителем дозволяє створити навчальне середовище, де кожен учасник освітнього процесу може почувати себе впевненим у своїх здібностях і досягти свого максимального потенціалу.

По-третє, школярі отримують підтримку, коли їм потрібно. Учні з особливими освітніми потребами отримують індивідуальну підтримку від асистента вчителя. Він підвищує здатність розуміти матеріал, виконувати завдання та розвивати навички самообслуговування. Це особливо важливо для

дітей з інвалідністю, які потребують більшої уваги та підтримки для успішного навчання.

Згадуючи специфіку взаємодії асистента вчителя та вчителя в інклюзивній освіті, не можна обійти увагою його важливість у формуванні позитивного середовища в класі. Робота асистента полягає не лише в наданні допомоги з навчання, але й у створенні середовища, де люди розуміються і приймають один одного. Це особливо важливо для учнів з особливими потребами, які часто стикаються з багатьма соціальними та емоційними труднощами. Асистенти вчителів допомагають учням взаємодіяти та інтегруватися.

Нарешті, обмін інформацією та координація зусиль є також не менш важливими компонентами взаємодії асистента вчителя та вчителя. Вони постійно здійснюють обмін інформацією про те, як навчаються учні, наскільки добре працюють застосовані методи і що ще потрібно здійснити в навчальному процесі. Це дозволяє забезпечити більш системну та узгоджену роботу між всіма учасниками освітнього процесу з метою досягнення більш високих результатів.

Виходячи з цього, Сеньовська Н. та Наконечна А. вважають, що першочерговим завданням взаємодії є розуміння потреб школярів та здатність визнавати необхідність адаптації та модифікації навчальних матеріалів, що не тільки покращить академічну успішність учнів з особливими потребами, а й інших [2].

Сеньовська Н. та Наконечна А. виокремили п'ять типів конкретної взаємодії вчителя та асистента вчителя у контексті проблеми їх співпраці :

- 1) Взаємна співпраця між асистентами вчителів та вчителями (координація роботи – вони разом розробляють навчальні методики та обговорюють необхідні корективи/модифікації відповідно до індивідуальних планів);

2) Асистенти вчителя з дітьми з ООП (супровід учнів під час уроків та позакласних заходів, на додаткових та розвиваючих заняттях);

3) Вчителі з дітьми з особливими освітніми потребами (управління класом, безпосередня участь у навчально-виховному процесі, надання методичної допомоги та підтримки);

4) Асистенти вчителя з іншими учнями (корекція взаємодії між ними та дітьми з ООП, надання додаткової інформації);

5) Вчитель (класний керівник) разом з іншими особами (фахівцями, які працюють з дітьми - коригування своєї діяльності відповідно до їхніх рекомендацій; батьки - коригування своїх рекомендацій; батьки - залучення їх до планування роботи та реалізації програми) [2].

Таким чином, діяльність вчителя більше стосується навчання дитини з ООП та корекції її взаємодії з однолітками. А з іншого боку, діяльність асистента вчителя більше стосується роботи з учнем з особливим освітнім потребами. Проте це не виключає повну співпрацю в даних аспектах діяльності кожного з педагогів.

Підводячи підсумок, хочеться зазначити, що особливість взаємодії асистента вчителя та вчителя в інклюзивній освіті полягає в тому, щоб створити середовище, яке є сприятливим і підтримуючим для розвитку та навчання кожної дитини. Це співробітництво базується на співпраці, спільній відповідальності та підтримці кожного школяра. Що означає, що кожен учень повинен мати рівні умови для досягнення успіху як у навчанні, так і в житті. Однак важливо пам'ятати, що ефективна співпраця між асистентом вчителя та вчителем в інклюзивному класі вимагає від обох сторін бути гнучкими, відкритими та толерантними. Вони повинні бути готові до змін, щоб забезпечити найкращі умови для навчання та розвитку для всіх учнів.

Література

1. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» № 609 від 8 червня 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

2. Сеньовська Н.Л, Наконечна А. П. Особливості взаємодії асистента вчителя та педагога в інклюзивних класах (на матеріалі емпіричного дослідження). *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський, 2022. 376с.

3. Тимчук О.М. Специфіка та зміст роботи асистента вчителя інклюзивного класу в закладі загальної середньої освіти. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 236 с.

Павленко О.С.,
здобувачка першого (бакалавського) рівня
кафедри спеціальної освіти
Сизова Н.В.,
викладачка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ДІТЕЙ З ООП У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Інклюзивна освіта набула активного розквіту після прийняття Закону «Про освіту» 5 вересня 2017 року. Згідно якого, діти з освітніми особливими потребами мають право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності» [1], будь яких бажаних загальноосвітніх навчальних закладах. Почали активно відкриватись класи з інклюзією при школах. Такі зміни спричинили відповідні алгоритми в оформленні документів при прийнятті дітей до школи та при проходженні відповідних комісій в Інклюзивно-ресурсних центрах. Змінився і підхід до самого процесу навчання. Поступово діти з особливими освітніми потребами адаптуються в соціумі, звикають до нових можливостей.

Інклюзія в Україні – відносно молодий вектор навчання, і ще не до кінця вивчена, тому має низку проблемних питань. Одне із них - це питання оцінювання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Документально цей процес прописаний, але на практиці ще потребує значного доопрацювання та уваги. Питання стосується дітей, які навчаються за індивідуальним навчальним планом, але оцінювати їх потрібно, як і нормотипових дітей, за дванадцятибальною шкалою.

Індивідуальний навчальний план – це формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати [2]. І хочеться розібратись, чи правильно це? Чи справедливо, стосовно дітей з освітніми особливими потребами. Оскільки діти мають особливі потреби, то й оцінювання повинно бути інакшим, за можливостями конкретної дитини, за її досягненнями та знання, а не в порівнянні з більшістю дітей в класі. Саме цей факт спричиняє складнощі оцінювання. Негативна оцінка може викликати бурю

негативних емоцій, засмутити учня, спровокувати відразу до навчання, а позивна - може не відповідати дійсності.

Але розглянемо все спочатку та поступово.

Щоб отримати позитивну оцінку, учневі треба сприйняти новий матеріал, засвоїти його та закріпити під час виконання домашньої роботи або контрольної. Всі діти різні, кожен потребує індивідуального підходу та часу для процесів сприйняття, засвоєння та відтворення. На практиці спостерігаємо таку картину: більшість дітей пішли вперед за навчальним планом, а дитина з ООП ще засвоює або закріплює тему, оскільки потребує більше повторень, роз'яснень різними способами або наочного матеріалу для візуального підкріплення. Добре, коли є асистент вчителя або асистент дитини, в залежності від рівня особливих потреб дитини, який зможе допомогти зорієнтуватися з темою та додатково пояснити незрозумілий матеріал.

Домашні завдання повинні бути направлені на закріплення здобутих знань на уроці. Батьки беруть безпосередню участь у допомозі дитині з ООП (за потреби). Вони повинні дотримуватись важливого правила: «Допомагай, а не виконуй замість дитини!»[4].

Для оцінювання *самотійних та контрольних робіт* дитині з освітніми особливими потребами підбирається окремий вид задачі. У вигляді тестів, спрощених завдань, які призводять до розуміння матеріалу учнем. Потрібно пам'ятати, що нервові збудження при відповідальній роботі ускладнює процеси мислення та відтворення у дітей. Наприклад, урок математики: прикладів на додавання та віднімання можна дати три - чотири, а не десять, як всьому класу, оскільки час лімітований для виконання. Усну відповідь (наприклад, вірш напам'ять) перед класом можна змінити на індивідуальну форму (відеозапис, зроблений вдома) або наочно допомогти під час відповіді.

Також для оцінювання використовують *портфоліо* [3]. Це зручний спосіб для зберігання досягнень учня, через який можна відстежити динаміку розвитку та внести деякі корективи.

Для вчителя інклюзивного класу відповідальність подвоюється. Щоб створити позитивну, доброзичливу, дружню атмосферу, де діти поважають один одного, допомагають, не глузують над слабшими або «іншими», потрібно володіти високим професіоналізмом, терпінням, мати відкрите та добре серце, з однієї сторони, та холодний розум, з іншої. Необхідно створити «дружній трикутник», де всі члени навчального процесу взаємодіють між собою: вчитель – нормотипові діти – діти з освітніми особливими потребами. Вчитель завжди повинен бути готовий пояснити, чому саме *така* оцінка (хоча й не відповідає критеріям оцінювання), що виконано не в повному обсязі, над чим треба ще попрацювати[3].

Вчителю потрібно завжди пам'ятати, що дитині з освітніми особливими потребами завжди важче та складніше, оскільки така дитина під час навчання «співіснує» зі своїми особливостями та проблемами. Її емоційно-вольова сфера слабша, простіша, а компенсаторні можливості можуть бути на недостатньому рівні. Також педагог має усвідомлювати, що дитина з ООП кожен день працює на власному максимумі, а її розумовий потенціал і психофізичні можливості не завжди спроможні «видати» очікуваний вчителем результат. І саме *оцінка* може вмотивувати дитину: надати їй віри у власні можливості та сил долати труднощі у навчанні. Або ж, навпаки -значно знизити зацікавленість до навчання і, найгірше, поселити зневіру у власних силах і можливостях.

Долаючи навчальні труднощі, дитина з особливими освітніми проблемами набуває практичних знань, умінь і навичок, які в подальшому житті стануть їй підґрунтям для опанування професії. І саме та мотивація у вигляді оцінок, яка

стимулювала дитину до здобуття знань під час шкільного навчання, може стати великою рушійною силою в опануванні нових професійних можливостей.

Література

1. Колупаєва А.А., Найда Ю.М. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: Навчально – методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. К.:2007. С. 68 – 78.
2. <https://lib.iitta.gov.ua/710880/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%BF%D0%B0%D1%94%D0%B2%D0%B0%20%D0%90.%D0%90.,%20%D0%9D%D0%B0%D0%B9%D0%B4%D0%B0%20%D0%AE.%D0%9C.%20%D0%97%D0%B4%D1%96%D0%B9%D1%81%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%83%20%D0%BE%D1%86%D1%96>
3. Сайт Міністерства освіти і науки України <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
4. Стаття Н. Швадчак, “ Нова українська школа ” <https://nus.org.ua/articles/yak-otsinyuvaty-ditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy/>
5. EdEra-SmartOsvita:Par Участь батьків у організації інклюзивного навчання <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-SmartOsvita+Par+1/about>

Порумянцева Я.О.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП

Проблема організації педагогічної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами була широко розглянута та досліджена вченими з різних галузей, такими як психологи, фізіологи, соціальні педагоги та соціологи. Багато вітчизняних науковців, таких як Ю. Богін-ська, Л. Будяк, Л. Вавіна, Н. Ворон, І. Зверєва, Т. Ілляшенко, Н. Мірошніченко, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій, С. Хлебик, а також зарубіжні вчені, такі як Д. Барбер, Т. Бут, Ч. Веббер, Д. Деппелер, М. Кінг-Сірс, Т. Лорман, Т. Міттлер, К. Стафофорд і Д. Харві, займалися дослідженням особливостей педагогічної роботи з цими дітьми.

Інклюзивне навчання, що інтегрує дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітні класи, стає все більш актуальним напрямком розвитку сучасної освіти. Ця система спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім дітям, незалежно від їх фізичних, інтелектуальних чи соціальних відмінностей. Важливим чинником успіху інклюзивної освіти є готовність педагогів працювати в такому середовищі.

Готовність педагогів до інклюзивного навчання можна визначити як комплекс професійних, психологічних та методичних компонентів, які забезпечують ефективну роботу в умовах інклюзивного середовища.

Незважаючи на те, що проблема готовності та різні підходи до її визначення детально представлені в науковій літературі, науковці розглядають її як складний психологічний феномен із різноманітними компонентами. Дослідження психологічної готовності до педагогічної діяльності відображаються по-різному, але загальним правилом є те, що формування такої готовності розглядається як частина психологічної підготовки вчителя.

Практика впровадження інклюзивної освіти показує, що вчителі загальноосвітніх шкіл, які звикли працювати за сформованою системою та типовими навчальними планами, не були готові до нових викликів, які ставить перед ними інклюзивна освіта. Дослідження місцевих науковців показують, що вчителі недостатньо обізнані щодо інклюзивної освіти як системи для дітей з особливими освітніми потребами та часто не мають уявлення про інклюзивну освіту та не розуміють, хто такі діти з особливими освітніми потребами [1].

Важливу роль відіграє також недостатнє знання вчителями особливостей розвитку, навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами. У процесі взаємодії на перший план виступає мотиваційно-особистісна готовність (або небажання) вчителя прийняти таку дитину як повноцінного учасника класного колективу. Від цього бажання в кінцевому підсумку залежить успішність соціальної адаптації учня.

Крім того, позитивна мотивація педагога до інклюзії, впевненість у відповідності сучасним суспільним вимогам та його доцільності як засобу навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами сприяють підвищенню його професійної компетентності та стимулюють набуття нових знань, умінь і навичок.

Що стосується особистісної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, то результати експериментальних досліджень свідчать, що серед необхідних якостей особистості для успішного впровадження інклюзивного навчання є терпіння, наполегливість, любов до дітей, вміння знаходити це індивідуальний підхід до дитини, вміння працювати з іншими фахівцями та користуватися їхніми порадами, доброзичливість, доброзичливість та вміння зрозуміти дитину [2].

Для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивних класах загальноосвітньої школи вчитель має оволодіти певними знаннями та вміннями. Це включає вивчення історії хвороби учня, усвідомлення

порушень його психічних процесів і функцій, спостереження за динамікою уваги, стомлюваності та темпу роботи кожної дитини, врахування стану слуху, зору, загальної та дрібної моторики, коригування навчальних планів. і Методи відповідають індивідуальним потребам дітей, створюють оптимальні умови для спілкування та формування команди та сприяють розвитку соціальних навичок дітей.

Для забезпечення якісного навчання та виховання цих дітей вчитель повинен володіти такими аспектами:

1. Знайомство з історією учня та розуміння виду та характеру порушень психічних процесів і функцій. Це дозволяє вчителю отримати загальне уявлення про особливості кожного учня та підготуватися до роботи з ними.

2. Систематичне вивчення динаміки уваги, рівня стомлюваності та темпу роботи кожної дитини в процесі навчальної діяльності. Це допоможе вчителю розпізнати індивідуальні особливості кожного учня та врахувати їх при плануванні та проведенні уроків[3]

З урахуванням стану слуху та зору дитини, а також загальної та дрібної моторики. Учитель має знати про можливі фізичні обмеження учня та створювати належні умови для навчання та сприяння розвитку його потенціалу.

Навчання адаптації навчальних програм, методів роботи та дидактичних матеріалів до індивідуальних потреб дітей. Учитель повинен бути гнучким у своєму підході до викладання та використовувати різноманітні методи та інструменти, щоб забезпечити оптимальні умови для кожного учня для вивчення предмета.

Дослідники під керівництвом С.П. Миронової розроблено показники для визначення ступеня сформованості структурних компонентів психологічної готовності педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це дозволяє науковцям оцінити рівень професійної компетентності

вчителя та визначити напрями подальшого розвитку його психологічної готовності [4].

Одним із аспектів мотиваційної складової є розуміння вчителями переваг спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що зазвичай розвиваються. Інклюзивне навчання сприяє формуванню в учнів толерантності, взаємодопомоги та розуміння різноманітності, що позитивно впливає на соціально-психологічний клімат у класі.

Література

1. Воронкова В. Г. Формування готовності вчителя до інклюзивного навчання. Педагогіка і психологія. 2018. № 2. С. 45-53.
2. Соловей В. І. Психолого-педагогічні умови підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Інклюзивна освіта: теорія та практика. 2019. № 1. С. 67-75.
3. Дяченко Н. П. Інклюзивна освіта: методичні рекомендації для педагогів. Київ: Видавництво педагогічної думки, 2017. 150 с.
4. Кравченко Л. М. Готовність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: структура та зміст. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип. 26. С. 92-101.
5. Миронова С.П. Сучасні підходи до підготовки педагогів для роботи в умовах інклюзії. Освітні реформи в Україні. 2018. № 4. С. 34-42.

Порумянцева Я.О.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ільїна Н.В.,

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

КОРЕКЦІЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної спеціальної освіти відбуваються значні зміни, які впливають на організацію корекційно-освітньої діяльності, зокрема і дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Ідеологія освіти дітей із порушеннями мовлення базується на сучасному розумінні прав людини, її всебічному розвитку та соціалізації (В. Бондар, С. Конопляста, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко, С. Федоренко, Л. Фомічова та ін.).

Порушення комунікативного розвитку, яке спричинює проблеми із соціалізацією дітей та негативно позначається на соціальній ситуації їхнього розвитку в цілому, є характерною особливістю розвитку, майже, всіх категорій дітей з порушеннями мовлення, але окрему увагу в межах зазначеної проблеми звертають на себе діти із недоліками темпо-ритмічної організації мовлення.

Темпо-ритмічна організація мовлення починає активно формуватися вже в ранньому віці і є основою для подальшого мовленнєвого розвитку дитини. Відхилення в оволодінні мовленням ускладнюють спілкування з близькими дорослими, перешкоджають розвитку пізнавальних процесів, негативно впливають на формування самосвідомості дитини.

Розвиток темпо-ритмічної організації мовлення у дитини дошкільного віку базується на здатності малюка сприймати і відтворювати ритмічні структури мовлення. Це може бути досягнуто за допомогою різних засобів, таких як проспівування, римування, складання віршів тощо. Ці активності стимулюють

дитячу увагу до звукової структури слів і фраз, сприяють розвитку мелодико-інтонаційної сторони мовлення.

Темпо-ритмічна організація мовлення тісно пов'язана із розвитком дитячої моторики та координації рухів. Під час таких ритмічних активностей, як співи, танці, рухові ігри з мовленнєвими елементами діти навчаються контролювати свої рухи, узгоджувати мовлення з їх ритмом, що дозволяє формувати мовленнєво-рухові навички і розвивати моторну пластичність [1]

Ефективним засобом корекції та розвитку темпо-ритмічної організації мовлення у дітей дошкільного віку є театралізована діяльність. Вона включає в себе використання театральних елементів, ролей, ігрових ситуацій та драматичних імпровізацій з метою стимулювання розвитку мовлення та покращення його ритмічності.

Використання театралізованої діяльності має багато позитивних аспектів, зокрема: дає широкі можливості для всебічного розвитку мовлення дитини, підвищує емоційність та мотивацію освітньо-корекційного процесу, урізноманітнює ігрову діяльність, формує комунікативні компетентності дітей тощо.

У театральних іграх часто використовуються ритмічні рухи, танці та музика, що є основою розвитку темпо-ритмічної організації мовлення. Діти навчаються виконувати та координувати рухи із ритмом і темпом мовлення, що позитивно впливає на формування мовленнєво-рухових навичок і розвиток координації всіх видів моторики.

Театралізована діяльність також стимулює розвиток фантазії, творчого мислення дітей. Вони навчаються імпровізувати діалоги, створювати розповіді та виражати свої почуття через мовлення, тим самим розширюють свої комунікативні навички та проходять процеси соціалізації у суспільстві.

Під час театралізованої діяльності, спрямованої на корекцію темпо-ритмічної організації мовлення, використовуються різноманітні методи і

прийоми, які впливають на розвиток експресивності та ритмічності мовлення. Особливу роль у цьому процесі відіграють рольові ігри та імпровізації.

Під час рольових ігор дитині надається можливість відтворити різні мовленнєві ситуації, а також передати емоції та настрої через використання інтонації та ритму. Це сприяє розвитку її експресивних можливостей та усвідомленню важливості ритмічної організації мовлення. Під час імпровізацій дитина вчиться адекватно реагувати на різні спонтанні ситуації, знаходити шляхи вирішення проблем за допомогою мовленнєвої комунікації.

Особливої уваги заслуговує використання музики у процесі корекції темпо-ритмічної організації мовлення. Під час театралізованої діяльності музичний супровід органічно поєднується із мовленням та рухами дитини, що розвиває здатність дитини сприймати і відтворювати ритмічні структури, координувати мовленнєву та рухову діяльність, розвиває мелодико-інтонаційну і темпо-ритмічну сторони мовлення тощо [3].

Отже, використання різноманітних методів і прийомів театралізованої діяльності, таких як рольові ігри, імпровізації, музика, рухові ігри і танці, сприяє розвитку темпо-ритмічних навичок мовлення у дитини, її експресивності та комунікативному розвитку.

Література.

1. Абрамова Г. С. Психологія розвитку дошкільника. Київ: Либідь, 2020. 320 с.
2. Белкіна Н. І. Психологія театральної діяльності у дошкільному віці. Психологічна наука і освіта. 2018. № 2. С. 45-55.
3. Близнюк М. М. Театралізована діяльність як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Дошкільна освіта. 2019. № 4. С. 23-30.
4. Гринева Т. В. Театральна діяльність у дошкільних навчальних закладах. Київ: Освіта, 2015. 212 с.

5. Демченко О. А. Театралізовані ігри як засіб корекції мовлення дітей дошкільного віку. Мовлення і культура. 2020. № 1. С. 67-74..

Радіонова К.М.,

здобувачка першого (бакалавського) рівня

кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ПРОФЕСІЙНІ ТРУДНОЩІ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ РЕЛОКАЦІЇ

Початок збройного конфлікту на території України став причиною масштабних демографічних змін серед українського населення, що поставила перед системою освіти новий виклик: допомогу в адаптації та перекваліфікацію робочих кадрів під вимоги лінгвокультурного місцевого середовища. Вимушено переміщені фахівці спеціальної освіти, які перебувають як всередині країни, так і за кордоном, знаходяться в стані пригнічення та потребують державної та громадської підтримки задля відновлення їхнього соціального статусу та інтеграції в місцеву професійну спільноту.

На початкових етапах відновлення фахової логопедичної діяльності в державних закладах освіти однією з перших проблем при працевлаштуванні є відсутність накопиченої методичної та дидактичної бази через її втрату під час вимушеної релокації. Це викликає потребу у виділенні більшої кількості часу на підготовчий етап роботи.

Зміна країни логопедичної практики ускладнює процес надання корекційних послуг за рахунок мультикультурності та багатомовності середовища. Логопед змушений надавати особливу увагу місцевим культурним особливостям та характерним стилям спілкування. Так, притаманні одній мові

порушення звуковимови можуть бути нормальною варіацією іншої. Зазначена особливість вимагає широкого розуміння локальних лінгвістичних норм, мови та вміння ефективно взаємодіяти з дітьми та їхніми батьками різного походження.

Робота фахівцем з логопедії за межами України майже завжди супроводжується обов'язковим підтвердженням рівня кваліфікації складанням фахових іспитів мовою країни перебування, отримання спеціальних сертифікатів, наявності професійного досвіду.

Факт вимушеного переміщення сильно відображається на психологічному стані особистості спеціалістів. Емоційно виснажлива робота з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах недостатнього рівня володіння місцевою мовою ускладнює процес професійної адаптації українських логопедів за кордоном.

Два роки з початку повномасштабного вторгнення країни-агресора на територію України довели, що фахівці-логопеди стикаються з труднощами організації та проведення корекційно-розвиткових занять навіть в контексті переміщення в межах країни.

Так, наприклад, практичний логопед з півдня України працюючи в мережі західноукраїнських закладів освіти змушений долати труднощі, спричинені наявністю у мовленні дітей та їхніх батьків характерного для цієї місцевості діалекту, що, в свою чергу, провокує непорозуміння та міжособистісні конфлікти. Більшість класичного дидактичного матеріалу не є можливим у використанні з огляду на відмінність притаманних розмовному мовленню мешканців західних регіонів лексем та фонем від тих, що офіційно затверджені українським правописом [1]. Наприклад, при підборі роздаткового матеріалу для виконання вправи з диференціації звуків [с – з] зображення *супу* за критерієм першого звуку дитина віднесе до слів, які, на її думку, починаються зі звука [з], тому що вона з дитинства використовує виключно діалектне слово

«зупка». На відміну від попереднього прикладу, який демонструє змінену звукову структуру слова, мовлення місцевого населення рясніє також скалькованими словами, які сильно видозмінені в порівнянні з правильним варіантом офіційної української мови («плед» - «коцик», «великий» - «грубий», «одяг» - «лахи», «велосипед» - «ровер», «каструля» - «баняк», «їсти» - «гамати», «ловити рибу» - «лапати рибу», «курча» - «цюпатко», «пиріг» - «пляцок», «відро» - «цеберко»). Таким чином, внутрішньо релокований логопед має не тільки труднощі розуміння порушеного мовлення дітей, а й стикається з нерозумінням змісту сказаного як наслідок вищеописаних причин.

Низький рівень обізнаності батьків в питаннях спеціальної освіти, компетентностей фахівця-логопеда та власної ролі в корекційному процесі стає причиною хибних вимог до роботи спеціаліста. Що, у свою чергу, у фахівця, при постійному поясненні своєї професійної ролі та значення родини у розвитковій діяльності дітей може призвести до апатії та емоційного вигорання.

Окремою проблемою є те, що суспільство не розділяє соціальні ролі вчителя-логопеда та бачить в людині тільки виконавця корекційно-розвиткових послуг. Недостатнє розуміння причин та умов релокації спеціалістів вимагає від них надмірної ініціативності та зацікавленості в додатковій позаробочій логопедичній практиці, яка не є можливою в контексті нестабільного психологічного стану вимушено переміщених осіб.

Продовжуючи надавати корекційні онлайн-послуги дітям з родин у вимушеній еміграції, з якими працював в довоєнний період, фахівець може стикатися із незручностями узгодження робочого графіку. Це пов'язане з різними країнами перебування та часовими поясами спеціаліста та сімей дітей з порушеннями мовлення, що часто призводить до надання логопедичних послуг у вечірній позаробочий час, що також сприяє психологічному і фізичному виснаженню.

Отже, в умовах релокації внаслідок військових дій на території України логопед змушений адаптуватись до нових умов праці, спричинених такими проблемами: лінгвокультурними відмінностями; емоційною нестійкістю; втратою накопиченої методичної та дидактичної бази; потребою підтвердження рівня освіти та знання мови за кордоном; недостатнім володінням місцевою мовою; низьким рівнем розуміння суспільством ролі логопеда та його емоційного стану в умовах вимушеного переміщення; необізнаністю батьків в особливостях логопедичної роботи та обов'язків її учасників; складнощами узгодження робочого графіку.

Подальше наше дослідження спрямоване на аналіз закордонного повоєнного досвіду подолання зазначених труднощів та розробку рекомендацій щодо покращення рівня адаптації вимушено переміщених фахівців спеціальної освіти.

Література

1. Український правопис / за ред.: Є. І. Мазніченко, В. Є. Македон, С. В. Шарабанова, І. Л. Яловнича. К.: Вид-во «Наукова думка», 2019. 393 с.
2. The 10 Biggest Challenges of Being a Speech Pathologist: веб-сайт. URL: <https://www.friendshipcircle.org/blog/2014/03/03/the-10-biggest-challenges-of-being-a-speech-pathologist> (дата звернення: 30.04.2024).
3. The 12 Biggest Challenges of being a Speech Pathologist: веб-сайт. URL: <https://theraexstaffing.com/the-12-biggest-challenges-of-being-a-speech-pathologist/> (дата звернення: 30.04.2024).

Устіченко В.В.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В. В.,

*кандидатка педагогічних наук, доцентка, кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

У сучасній корекційній педагогіці все більше зростає інтерес до арт-терапії та арт-терапевтичних засобів у ході вирішення діагностичних та корекційних завдань. За допомогою цієї технології фахівець має змогу розвивати мовлення, психічні процеси, дрібну моторику тощо.

Арт-терапія є універсальним засобом роботи з дітьми як дошкільного, так і молодшого шкільного віку, іноді навіть з дорослими. Як зазначає І.Гужа, у працях видатних медиків стародавнього світу як Гіпократ, Арістотель неодноразово відмічались спроби виокремлення та подолання «дефектів мовлення» засобами мистецтва. Арт-терапія є напрямом, який поєднує використання у терапевтичній практиці візуальних мистецтв: малюнка, живопису, монотипії, мозаїк, колажів і т.д. [1].

М.Замелюк, Л.Магдисюк та Н.Ольхова стверджують, що у психологічному аспекті арт-терапія є засобом вільного самовираження, вільного самопрояву та самопізнання. Вона не має певних обмежень у застосуванні. У більшості випадків засоби арт-терапії викликають у дитини та людини позитивні емоції та асоціації. Арт-терапевтичні технології є засобом переважно невербальних комунікацій, зумовлюють атмосферу довіри, розуміння внутрішнього світу людини. На їхню думку, арт-терапія – це технології створення та використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини. Варто зауважити, що використання арт-терапії у роботі з дітьми та дорослими дає надзвичайні результати [2, с.53].

Л.Калмикова дала таке визначення арт-терапії: «це психолінгвотерапевтична форма впливу на дітей через їхнє пізнання себе засобами художнього та інших видів мистецтва, через творчомовленнєво-діяльнісне самовираження» [4, с.138].

З.Ленів зазначав про те, що у корекційні педагогіці арт-терапія є синтезом кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіці та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та надають змогу за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями психофізичного розвитку здійснювати діагностичну та корекційну роботу [5, с.75].

Варто зазначити, що на сьогодні арт-терапія містить у собі такі види: образотерапія, яка передбачає терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва; бібліотерапія – терапевтичний вплив читання; казкотерапія, що передбачає терапевтичний вплив слухання та моделювання казок; музикотерапія і вокалотерапія – терапевтичний вплив музики та співу; танцювальна терапія – терапевтичний вплив танцю; пісочна терапія, яка передбачає терапевтичний вплив у процесі взаємодії з піском тощо.

Як зазначає С.Іванчук, арт-терапія для дітей із ЗНМ є засобом пізнання світу через мистецтво самовираження та налагодження комунікації з оточуючими, розвитку різних сфер (вольової, емоційної, особистісної), стабілізації її внутрішнього світу, що сприятиме роботі з корекції мовлення [3].

Хочемо відмітити слова В.Пахолук, що застосування арт-терапії підвищує пізнавальну активність дітей, сприяє сенсорному та руховому розвитку, а також розвитку дрібної моторики [6].

Зважаючи на вище зазначене, ми можемо зробити висновок, що арт-терапія є унікальним засобом, який сприяє не тільки розвитку психічних процесів, а й особистості та різних аспектів функціонування людини. Мовлення та дрібна моторика стають одними з тих аспектів, які можуть бути покращені через зазначену технологію. Також, визначаємо арт-терапію як універсальний засіб роботи з різними віковими групами та особливостями розвитку, використовуючи різні види мистецтва. Для осіб з особливими потребами, вона

може стати не лише засобом самовираження, а й засобом пізнання світу та налагодження комунікації. Це сприятиме корекційній роботі та розвитку різних аспектів їхнього фізичного, психічного та соціального функціонування.

Література

1. Гужа І. Арт-терапія як засіб самовираження та розвитку дитини.
URL: <https://guzhainna.wixsite.com/start/single-post/2016/09/27/арт-терапія-як-засіб-самовираження-та-розвитку-дитини> (дата звернення: 18.12.2023).
2. Замелюк М., Магдисюк Л., Ольхова Н. Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. №10. С. 51-58.
3. Іванчук С. Арт-терапія як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ. *Дитинство ХХІ століття: інноваційна освіта*. 2023. С. 75.
4. Калмикова Л. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма: монографія. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2010. 212 с.
5. Ленів З. Арт-терапія в процесі діагностування усного мовлення старших дошкільників. *Психолінгвістика*. 2014. №15. С. 73-84.

Фатюк Л.І.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Яковлева С.Д.,

докторка психологічних наук, професорка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

**АДАПТАЦІЯ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ**

Адаптація до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами є важливим аспектом їхнього навчання. Ці діти можуть потребувати додаткової уваги та підтримки, щоб успішно впоратися з навчальною програмою. Для успішної адаптації важливо враховувати їхні індивідуальні потреби та можливості. Індивідуальні особливості та потреби кожної дитини є унікальними і варіюються в залежності від їхньої особистості, розвитку та контексту їхнього оточення.

До них відносять: а) психологічні особливості (кожна дитина має свої унікальні риси характеру, емоційну стійкість та способи взаємодії з оточуючими); когнітивні можливості (рівень когнітивних здібностей кожної дитини може відрізнятися, що впливає на її здатність сприймати, обробляти та аналізувати інформацію); фізичний розвиток (різні діти можуть мати різний рівень фізичного розвитку, що варіюється від моторики до рівня енергії); соціальні потреби (деякі діти можуть більше схильні до соціальної взаємодії та спілкування, тоді як інші можуть відчувати комфорт лише у вузькому колі друзів); освітні цілі (кожна дитина має свої власні освітні потреби та цілі, які можуть відрізнятися від інших дітей) [1].

Розуміння цих індивідуальних особливостей та потреб допомагає створити більш ефективні стратегії адаптації до навчання для кожної дитини.

Зважаючи на індивідуальні особливості та потреби кожної дитини, адаптація до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами, можлива через:

1. Пошук індивідуалізованих підходів – адаптація передбачає застосування індивідуальних підходів до кожної дитини з урахуванням її потреб, здібностей та особливостей.

Індивідуалізований підхід дозволяє врахувати потреби, можливості та особливості кожної дитини, допомагаючи їй успішно адаптуватися до навчального процесу. Варто розглянути такі позитивні практики, як: робота з

індивідуальними навчальними планами, використання різноманітних методів навчання, включення різних видів підтримки та сприяння дружньому та підтримуючому середовищу.

2. Застосовування диференційованого навчання – важливо забезпечити різноманітність методів та підходів до навчання, щоб кожна дитина могла здобувати знання на своєму рівні розуміння. Диференційоване навчання передбачає індивідуалізацію навчального процесу з урахуванням потреб, інтересів та можливостей кожного учня.

Основними стратегіями диференційованого навчання можуть бути:

✓Групування учнів за рівнем навчальних досягнень для забезпечення оптимального навчання кожного учня.

✓Використання різних методів та прийомів навчання для врахування індивідуальних особливостей учнів.

✓Надання можливості учням вибирати завдання або проекти, що відповідають їхнім інтересам і навичкам.

✓Забезпечення додаткової підтримки та ресурсів для учнів з освітніми труднощами.

Застосування диференційованого підходу допоможе зробити навчання більш ефективним та цікавим для учнів з різними потребами та здібностями.

3. Створення сприятливого середовища для навчання – навчальне середовище повинно бути дружнім та підтримуючим, щоб діти з освітніми труднощами відчували себе комфортно та заохочувано. Створення сприятливого середовища для навчання може включати такі заходи, як: індивідуальний підхід до кожного учня, використання спеціальних методик навчання, підтримка педагогічного персоналу та батьків, а також забезпечення доступу до необхідних ресурсів та матеріалів. Важливо створити позитивну атмосферу в класі, де кожен учень відчуває підтримку та можливість розвиватися власним темпом.

4. Використання допоміжних засобів та технологій – технологічні засоби, інтерактивні матеріали та ігрові методи можуть стати ефективними інструментами для сприяння навчанню дітей з освітніми труднощами.

5. Партнерство з батьками та фахівцями – важливо підтримувати співпрацю з батьками та фахівцями, щоб разом знаходити оптимальні рішення для успішної адаптації та розвитку дитини. Адаптація до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами через партнерство з батьками та фахівцями – це важливий аспект забезпечення успішного навчання цих дітей. Спільна робота батьків, вчителів та інших спеціалістів дозволяє створити оптимальні умови для навчання і розвитку дитини [2].

Важливо, щоб батьки були активно залучені до процесу навчання своєї дитини. Вони повинні бути в курсі особливостей навчального процесу, розуміти потреби своєї дитини та бути готові співпрацювати зі школою та фахівцями для досягнення успіху. Фахівці, у свою чергу, повинні мати необхідні знання і навички для роботи з дітьми з освітніми труднощами. Вони повинні бути готові надавати підтримку як учням, так і їх батькам, та сприяти їх успішній адаптації до шкільного середовища. Партнерство між батьками, фахівцями та школою створює сприятливі умови для розвитку дітей з освітніми труднощами і допомагає їм досягати успіху в навчанні.

Зазвичай, для дітей з освітніми труднощами проводять індивідуальні або групові корекційні заняття, де вони отримують додаткову підтримку в засвоєнні матеріалу. Важливо також створити сприятливу атмосферу в класі, де дитина відчуває себе комфортно та відчуває підтримку. Також можна використовувати інтерактивні методи навчання, які стимулюють увагу та інтерес дітей. Важливо підтримувати постійний контакт з батьками та співпрацювати зі спеціалістами, які можуть надати рекомендації щодо навчального процесу.

Загалом, успішна адаптація дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами вимагає індивідуального підходу; активної співпраці батьків,

вчителів та фахівців, які працюють з дитиною; терпіння та розуміння їхніх потреб.

Література

1. Гладких Н.В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 52–57.

2. Томчук С.М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. К.: Університет "Україна", 2004. 448 с.

Цюпак І.М.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальним завданням розвитку особистості дитини дошкільного віку є цілеспрямована організація освітнього процесу з метою формування дослідницької компетентності. Визначене явище не втрачає актуальності у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, адже з раннього дитинства через сенсорну систему, чуттєве пізнання світу починається знайомство з навколишнім світом - природним, предметним, соціальним довкіллям та їх інтегрованими взаємозв'язками.

Важливими аспектами у формуванні дослідницької компетентності є запуск потреби дитини у дослідницькій активності, взаємодії з розвивальним предметним середовищем. У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» [1, с.10-11] визначено компетентність - сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, дослідницьку, яка характеризується сформованістю здатністю дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності.

Таким чином формування дослідницької компетентності дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами варто починати з визначення рівня сформованості зазначеної компетентності відповідно до вікових норм. За критерії узято визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти [1, с.10-11] результати сформованості дослідницької компетентності:

- наявність пізнавальної мотивації;
- базис дослідницьких знань, набутих умінь і навичок;
- пізнавальний досвід, що накопичено і використовується в різних видах дитячої діяльності (зокрема ігровій, трудовій).

У дослідженні Ясинської С. та Козак Л. розглянуто наукові погляди М. Головань, В. Яценко, які подають визначення феномену «дослідницька компетентність»: «це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності» [4, с. 554; 2 с. 61]. Авторами визначено, що «дослідницька компетентність хоч і є продуктом освітньої діяльності, але не прямо впливає з неї, а є наслідком саморозвитку особистості, її зростання, цілісної

самоорганізації і синтезу свого пізнавального, діяльнісного і особистісного досвіду [4, с. 555].

Не можна відривно досліджувати предметний світ не розкривши дитині зв'язок з природним чи соціальним довкіллям, таким чином головною ідеєю формування дослідницької компетентності в дітей з особливими освітніми потребами є зв'язок отриманого знання з життям та можливостями використання отриманого досвіду у повсякденній, ігровій, побутовій, пізнавальних видах діяльності. Такий інтегрований підхід зі створення сенсорного-пізнавального простору реалізуватиме можливості з формування цілісної картини світу, причинно-наслідкових зв'язків, залежностей та похідних явищ тощо.

На важливості та ефективності інтегрованого підходу базується дослідження Helen Brezhneva [5, с. 43], яка акцентує увагу на том, що таким чином реалізуються різні види інтеграційних зв'язків, а саме через те, що предметні лінії Базового компонента дошкільної освіти пов'язані між собою змістовим наповненням, смисловими зв'язками і загальним понятійним апаратом, що забезпечує засвоєння суті понять з включенням прийомів логічного мислення.

Досвід, який отримує дошкільник протягом навчання, розвитку, виховання в закладі дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, центрах розвитку дитини та інших альтернативних закладах освіти інклюзивної спрямованості та як зазначає Суятинова К., це «сприяє вихованню всебічно розвиненої особистості, розвитку творчих, дослідницьких здібностей, дослідницьких умінь, самостійності, саморегуляції, усвідомлення діяльності, ініціативності, цілеспрямованості, наполегливості та ін.; формуються інтелектуальні та практичні дії, розвивається сприймання, мислення, мовлення, увага, пам'ять» [3, с. 17]. Проте, дитина досвід пізнання світу отримує і вдома, і у взаємодії з відкритим довкіллям, вважаємо це не менш вагомим чинником у

плануванні нашого дослідження, а саме визначення ролі батьків у формуванні дослідницької компетентності дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами засобами сенсорного-пізнавального простору.

Отже, реалізація ефективної роботи з формування дослідницької компетентності дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами передбачає організацію сенсорного-пізнавального простору, співпрацю вихователя з батьками та іншими спеціалістами, які беруть участь у розвитку дитини (дефектолог, практичних психологів та ін.). Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у обґрунтуванні складових сенсорного-пізнавального простору задля ефективної організації дослідницької діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) Нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 №33. 37 с URI: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.

2. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ. 2012. Вип. 7. С. 55-62.

3. Суятинова К. Є. Формування дослідницької компетентності в дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. *International scientific conference*. Wloclawek, Republic of Poland August 2–3, 2023. С. 16-19. URI: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/353/9691/20203-1?inline=1>.

4. Ясинська С.М., Козак Л.В. Формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку у проектній діяльності. Журнал «Перспективи

та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), № 14(32) 2023. С. 552-561. URI: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/6903/6943>.

5. Brezhneva Helen. Formation of Logical and Mathematical Competence of a Preschool Child: Integrated Approach [Формування логіко-математичної компетентності дошкільника: інтегрований підхід]. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. 2021. С. 41-45. URI: <https://preschool-conference.com/index.php/conference/article/view/7/7>.

Шаган Н. В.

*здобувачка другого (магістерського) рівня
кафедри спеціальної освіти*

Меліхова В.В.,

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним з головних напрямів Національної стратегії розвитку освіти є створення умов для особистісного зростання, що враховує індивідуальні задатки, здібності й потреби людини, а також її освіту протягом усього життя. У цій парадигмі особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, здатний до самовдосконалення і самоактуалізації. У зв'язку з цим важливим науковим завданням стає розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності у дітей, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби (ООП), оскільки це необхідно для формування гармонійної та соціально адаптації. При чому емоційний компонент відіграє ключову роль у психічному розвитку особистості в умовах цих перетворень.

У Законі України «Про освіту» поняття «дитина з особливими освітніми потребами» визначається як «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [1].

Інклюзивне навчання тлумачиться як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Тобто до цієї категорії можуть бути віднесені особи, які здобувають спеціалізовану освіту або планують екстерном опановувати зміст навчальних предметів; учні з інвалідністю; діти-біженці тощо. Таким чином, поняття «діти з особливими освітніми потребами» стосується тих категорій, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норм [4,с.48].

Вивчення емоційного розвитку – це новий аспект у дослідженні емоційного інтелекту у дітей з особливими освітніми потребами. Важливість вирішення цієї проблеми пов'язана зі збільшенням кількості порушень інтелектуального розвитку, з низьким рівнем когнітивних процесів, поведінкових відхилень і дезадаптація в освітньому і соціальному середовищі.

Українські науковці тільки розпочали дослідження проблематики емоційного розвитку у дітей з особливими освітніми потребами. Їх дослідження виявили небажані тенденції в розвитку емоційної сфери таких дітей, включаючи підвищення рівня фрустрації, емоційної напруги, депресивності, ситуативної поведінки, нестабільності емоційних проявів і розлади адекватності емоційного реагування. Однак, незважаючи на вирішення багатьох проблем, розвиток емоційного інтелекту у цих дітей залишається недостатньо вивченим.

Особливу роль в розвитку емоційної сфери становить старший дошкільний вік. Психологи розглядають його як сензитивний період у розвитку емоцій та почуттів, коли дитина переходить від базових емоцій, пов'язаних з

фізіологією до соціальних, пов'язаних із соціально-моральною сферою особистості. У цей час дитина вчиться розуміти емоції, висловлювати їх самостійно, використовуючи міміку, жести, пантоміміку. Те, як дитина зможе визначити емоції та почуття інших людей і самої себе, висловити їх у розмові залежить від емоційного розвитку [2, с.22].

Теоретико-методологічний аналіз дозволив виділити кілька підходів до розуміння проблеми «емоційного інтелекту». На нашу думку, найбільш доцільним є теоретичний підхід, який розглядає емоційний інтелект як здатність сприймати та виражати емоції, інтегрувати їх в мислення, розуміти та аналізувати емоції інших, а також регулювати у собі та інших.

Розвиток емоційного інтелекту вчені в основному розглядають в двох напрямках: вивчення онтогенетичних змін в здатності до осмислення і управління емоціями і дослідження цілеспрямованого впливу на формування окремих аспектів емоційного інтелекту.

Формування емоцій є однією з умов становлення особистості дитини. Емоційна сторона особистості не менш важлива, ніж інші її аспекти, і є предметом турботи виховання поряд з розвитком розуму і волі.

Розвитку емоцій сприяють: сім'я, дошкільний заклад і все життя, що оточує дитину та постійно впливає на неї. У багатьох дошкільнят з ООП відзначаються типові симптоми емоційних порушень:

- незрілість емоційно-вольової діяльності;
- інфантилізм;
- емоційна нестійкість;
- легкість зміни настрою;
- контрастні прояви емоцій;
- порушення самоконтролю;
- труднощі пристосування до дитячого колективу.

Діти із затримкою психічного розвитку та інтелектуальними порушеннями можуть відчувати страх, тривожність, схильність до афективних дій, жорстокість. Всі ці порушення серйозно ускладнює взаємини дошкільника з навколишнім світом [3, с.6]

Виховання через емоції – це складний процес, основне завдання якого полягає не в придушенні або викоріненні емоцій, а в їх правильному спрямуванні. Справжні почуття і переживання не можуть бути сформовані довільно; вони виникають і розвиваються в залежності від умов життя.

Емоції і почуття важко піддаються вольовій регуляції. У складних ситуаціях не слід оцінювати почуття дитини, так як це може викликати нерозуміння і негативізм. Не можна вимагати від дитини не відчувати певні емоції; можна лише обмежувати форми прояву їх негативних складової.

Емоційне благополуччя забезпечує високу самооцінку, сформований самоконтроль, орієнтацію на успіх у досягненні цілей, емоційний комфорт у сім'ї та поза сім'єю. Саме емоційне благополуччя є найбільш повним поняттям визначення успішності розвитку дитини [5,с.84].

Таким чином, емоційна сфера є дуже важливою для розвитку особистості. А позитивне середовище відіграє значну роль у її формуванні.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua)
2. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Зарицька Валентина Василівна ; Класич. приват. ун-т.— Запоріжжя, 2020. 40 с.
3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація

феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 2019. С. 23.

4. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, серія «Психологія»*. № 47. 2011. С.47-54.

5. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту старших школярів: монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

Шаган Н.В.,

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

В умовах воєнного стану актуальною є проблема соціального дистанціювання, зокрема дитячого населення України. Ще під час пандемії covid-19 в закладах освіти започаткувався досвід організації освітнього процесу в онлайн-форматі. Водночас надання логокорекційних послуг мало не системний, фрагментарний характер.

Відомо, що особливістю логопедичної роботи є її неперервність. Нерегулярність корекційних занять часто призводить до нівелювання раніше досягнутих результатів у розвитку мовленнєвих процесів дитини. Тому освітні установи різного рівня та профілю впровадили дистанційне навчання як інструмент надання освітніх та корекційних логопедичних послуг.

Дистанційне навчання – це спосіб організації освітнього процесу, що базується на використанні сучасних інформаційних та телекомунікаційних

технологій, використання яких дозволяє здійснювати навчання на відстані без безпосереднього контакту між педагогом та дитиною [3].

Основною метою дистанційної логокорекційної роботи молодших школярів є корекція та розвиток мовленнєвих та не мовленнєвих процесів у дітей в умовах віддаленої взаємодії між вчителем-логопедом, дітьми з порушеннями мовлення та їх батьками.

Дистанційна робота під час логопедичної корекції може бути актуальною та ефективною і за інших обставин, зокрема, під час:

- карантинних обмежень;
 - тривалого невідвідування учнем освітнього закладу;
 - тривалої хвороби учня ;
 - вибору батьками домашньої форми навчання;
 - проведення консультаційної та іншої роботи з батьками тощо;
 - проведення вебінарів, семінарів, консультацій для фахівців закладу,
- які входить до складу команди супроводу учня з особливими освітніми потребами.

Дистанційна освіта нерозривно пов'язана з інформаційними технологіями. Зазначимо, що на даний момент одним із провідних концепцій удосконалення освітньої системи є реформування технологічної бази за допомогою впровадження сучасних інформаційних технологій у педагогічний та логопедичний процес. Використання зазначених технологій сприяє покращенню пізнавальної мотивації учнів з порушеннями мовлення, розвиває у них потребу у саморозвитку, що призводить до підвищення якості засвоєних знань як у практичній, так і в теоретичній площині [2].

У вітчизняній спеціальній та інклюзивній освіті вивчення можливостей використання інформаційних технологій привертає увагу науковців та практиків. Спостерігається збільшення кількості наукових розробок у сфері використання логопедичних технологій у дистанційному навчанні, що можна

пояснити широким переліком переваг інформаційно-комп'ютерних технологій у дистанційному корекційному навчанні учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку. Виокремимо основні переваги [4; 5].

1. Можливість реалізації логокорекційного процесу із застосуванням діяльнісного підходу до навчання.

2. Забезпечення безперервності корекційного втручання.

3. Індивідуалізація освітньо-корекційної роботи в умовах збереження її цілісності та комплексності.

4. Розвиток та корекція мовленнєвих функцій у взаємозв'язку із удосконаленням пізнавальних, сенсорних процесів, дрібної моторики.

5. Можливість створення відкритої системи освіти, що дозволяє учням з порушеннями мовлення навчатися у межах індивідуальної траєкторії на основі диференційованого підходу.

6. Підвищення ефективності системи управління інформаційно-методичним забезпеченням.

7. Організація логокорекційного впливу на основі полі сенсорного підходу, що передбачає комбінування слухового сприйняття із зоровим контролем, в результаті залучаються збережені аналізатори та формуються компенсаторні механізми.

8. Можливість активізувати участь батьків в освітньо-корекційному процесі з паралельним підвищенням компетентності батьків у межах логопедичного втручання [1].

Логопедичні технології в дистанційній формі можуть бути ефективно реалізовані у наступних форматах:

- 1) онлайн-заняття, як діагностичні, так і корекційно-розвивальні;
- 2) готові відеозаняття, їх фрагменти, спеціалізовані фільми, відеоролики, сюжети х контенту платформи YouTube тощо).

- 3) онлайн-консультації для батьків учнів з порушеннями мовлення, фахівців команди психолого-педагогічного супроводу;
- 4) супервізія.
- 5) майстер-класи та вебінари на логопедичну тематику
- 6) інтерактивні ігри, ігри-тренажери корекційно-розвивальної спрямованості, які сприяють урізноманітненню логопедичного процесу та підвищенню мотивацію учнів до навчання [2].

Водночас можна виділити і недоліки логопедичної роботи в онлайн-форматі. Так, наприклад дистанційні логопедичні заняття, спрямовані на автоматизацію правильної вимови звуків, розвиток та збагачення словника, формування граматичної будови мовлення, розвитку зв'язного мовлення є досить ефективними в корекційному аспекті, а що стосується роботи над постановкою звуків – виникають значні труднощі, оскільки немає можливості застосування таких спеціальних логопедичних інструментів, як зонди, шпатель, зондозамінники. До того ж відсутній будь-який безпосередній контакт з дитиною. Логопед може тільки показувати правильні рухи органів артикуляції, дивлячись на екран, а дитина за наслідуванням їх повторює. Важлива роль під час роботи над постановкою звуків відводиться батькам. Саме вони під керівництвом фахівця контролюють та корегують положення органів артикуляції, виконуючи функції тьютора своєї дитини.

У зв'язку з цим консультативна робота з батьками учнів з порушеннями мовлення в умовах дистанційного проведення логопедичних занять є не тільки доцільною, а й необхідною.

Для успішного проведення логопедичних занять в онлайн-форматі, вчителю-логопеду створити медіатеку, що вміщує ігрові та освітні засоби корекційно-розвивальної спрямованості. Це можуть бути:

1. Текстові (сценарії, рекомендації тощо).
2. Відео (фільми, ролики, артикуляційна гімнастика і т.д.).

3. Таблиці (для моніторингу процесу, диференційні таблиці, мнемо таблиці, таблиці зі складами тощо).
4. Графічні (діагностичні та демонстраційні матеріали тощо).
5. Звукові (звук, звуконаслідування, мелодії, пісні тощо).
6. Анімації.
7. Візуальні (фотографії, картинки, слайдшоу).
8. Презентаційні матеріали.

Отже, в сучасних умовах здійснення корекційного процесу в дистанційній формі дозволяє забезпечити безперервність та наступність надання логопедичних послуг учням в системі спеціальної та інклюзивної освіти. Логопедичні заняття, проведені з дотриманням гігієнічних вимог до організації навчальних онлайн-занять дозволяють сформувати у дітей здатність усвідомлено сприймати мовні явища, розвинути словниковий запас, удосконалити граматичну будову мовлення, розвинути навички звукового аналізу, підвищити інтерес до звукового складу мовлення, удосконалити не мовленнєві процеси та значно підвищити мотивацію до навчання.

Література

1. Анастасова С.А. Застосування інтерактивних та дистанційних технологій в роботі вчителя логопеда. URL: <https://vsimosvita.com/zastosuvannya-interaktyvnyh-ta-dystantsijnyh-tehnologij-v-roboti-vchytelya-logopeda/> (дата звернення 15.04.2024.).
2. Гелюта Я.В. Використання змішаних та дистанційних технологій в роботі вчителя-логопеда. URL: http://dnz354.edu.kh.ua/navchaljno-vihovnij_proces/storinka_vihovatelya-metodista/z_dosvidu_roboti_nashih_vihovateliv/gelyuta_ya_v/. (дата звернення 17.04.2024.)

3. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Дичківська І. М. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

4. Компанець Н.М. Програмно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. URL: <https://goo.gl/5GLrE2> (дата звернення 15.04.2024.)

5. Лісова Л.І., Опалюк О.М., Глоба О.П. До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2021. Випуск 18. С. 29-32. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/668/645.pdf/> (дата звернення 17.04.2024.)

Щетина Т.П.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

кандидатка психологічних наук, доцента кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нинішній етап розвитку інклюзивної освіти показує позитивну динаміку в забезпеченні можливостей дітям з особливими освітніми потребами (ООП) здобувати освіту в інклюзивних класах/групах. Це пов'язано з тим, що інклюзія є одним із пріоритетів державної освітньої політики України.

Інклюзивна освіта як освітня парадигма базується на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії (залучення всіх членів суспільства до соціального середовища) та є складовою стратегії розвитку демократичного суспільства, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості освіти є наріжним імперативом її функціонування.

Водночас практики упровадження інклюзивної освіти в Україні потребують детального вивчення, осмислення та вдосконалення для забезпечення якості інклюзивної освіти та ефективного доступу кожної дитини з ООП до інклюзивного навчання [1].

Реалізація ідеї інклюзивного навчання, яке є одним з основних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти, не означає згортання чинної системи диференційованої спеціальної освіти, вважають Ю. Саєнко і С. Нагорняк. Також вони зазначають, що практичний досвід показує, ефективна інтеграція можлива лише за умов постійного удосконалення системи загальної та спеціальної освіти, а упровадження інклюзивної освіти має бути поступовим у міру підготовки кваліфікованих кадрів та зміни ставлення суспільства до цієї категорії дітей. Тому, на їхнє переконання, щоб забезпечити справедливий доступ до якісної освіти, закладам Нової української школи (НУШ) необхідно адаптувати свої програми та плани, формати та методи навчання і ресурси до індивідуальних потреб дітей з ООП [2].

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [3] для створення умов для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами необхідно розробити індивідуальну програму розвитку, яка передбачає реабілітаційні, корекційні заходи, супровід психолога і педагога, а також засоби навчання цих дітей. Зазначимо, що у цьому напрямку в закладах загальної середньої освіти проводиться активна робота, адже інклюзивне навчання в умовах НУШ має певні переваги для дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, цілеспрямоване спілкування з однолітками покращує пізнавальний інтерес, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток. За впливу таких умов діти з ООП мають можливість будувати дружні стосунки зі здоровими однолітками та брати участь у житті громади. Разом з тим, інклюзивне навчання має зосереджуватися на особливих якостях,

здібностях та інтересах дитини, а набуття нових умінь і навичок має спиратися функціональний характер.

Доцільним у реалізації процесу освіти для дітей з особливими освітніми потребами є спільна робота з батьками. Це дуже важливо адже сім'я, шкільні фахівці мають працювати разом. Врахування думки батьків стає важливим при визначенні цілей і завдань на навчальний рік. Вона впливатиме на ухвалення рішень щодо подальших напрямів роботи з дитиною після закінчення навчального року. Робота із батьками буде корисною і при плануванні діяльності школи.

Батьки дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі школи відіграють важливу роль. Це стосується і створення індивідуальної програми розвитку, де їхня роль проявляється в наданні інформації про дитину, власну родину. Важливою є і надання родиною необхідної допомоги щодо забезпечення прогресивного розвитку школяра.

У співпраці із закладом загальної середньої освіти батьки також:

- подають важливу інформацію, яка створюватиме умови для максимально успішної реалізації індивідуальної програми розвитку дитини (наприклад, підготовка стилів, спосіб та тем для навчання вдома, здібності й навички, що учень демонструє вдома, та в незнайомому оточенні, улюблені заняття школяра, а також те, що йому не подобається, можливі його реакції на різноманітні ситуації тощо);

- сприяють об'єднанню, забезпеченню безперервності навчального процесу, розпочатого педагогічними працівниками ЗЗСО, надаючи дитині можливості вдома розвивати та застосувати на практиці компетенції, сформовані під час навчального процесу;

- надають зворотну інформацію щодо використання дитиною сформованих навичок у школі в побутових ситуаціях;

- підтримують діалог із закладом освіти [4].

Тож, особливе місце у процесі розвитку інклюзивної освіти посідає тісна взаємодія між ЗЗСО та родиною, бо такі партнерські зв'язки ставлять за мету – допомогти учневі соціалізуватися в освітньому середовищі.

Враховуючи важливу умову забезпечення освітнього процесу – безбар'єрність, доступність та безпечність, варто створити для дитини з ООП чітко визначене середовище, де вона може почувати себе захищеною і працювати у власному ритмі, відповідно до своїх здібностей. Це також забезпечити комунікацію з іншими дітьми у колективі.

Доцільно проводити дослідження щодо виконання індивідуальних програм розвитку дітей з ООП, адже актуалізація й перегляд програм дають можливість адміністрації закладу стежити за якістю інклюзивного навчання. Разом з тим, систематичне вивчення ситуації в окреслених ключових точках (організація безбар'єрного середовища, рівень співпраці між педагогами, мікроклімат, необхідність у професійному розвитку педагогів інклюзивних класів тощо) надасть можливість керівнику закладу загальної середньої освіти разом з колективом та батьками оцінювати кроки до інклюзії, а також визначати потребу щодо втручання і підтримки школи на цьому шляху, визначати сильні сторони розвитку.

У реалізації інклюзивної освіти має місце і оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. Це зробити складно, бо під час навчання варто враховувати можливості, мотивацію та емоційний стан таких дітей. Тому, визначення результатів навчання дітей з ООП відбувається за певними критеріями, окресленими в освітній, адаптованій чи модифікованій навчальній програмі. Разом з тим, критерії оцінювання дитини з особливими освітніми потребами мають бути наявними і в індивідуальній програмі розвитку.

Таким чином, для реалізації інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти важливо враховувати сучасні тенденції, пов'язані зі змінами, що відбуваються як у підходах, так і в методичному забезпеченні навчання

дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах. А також враховувати індивідуальні потреби таких дітей.

Література

1. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkluzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf (дата звернення 17.04.2023).
2. Саєнко Ю., Нагорняк С. Сучасні інструменти впровадження інклюзивної освіти в умовах НУШ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 64, том 2. С. 311-316.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 22.04.2023).
4. Як організувати якісне інклюзивне навчання у школі. URL: <https://rozvytok-osvity.te.ua/yak-orhanizuvaty-yakisne-inkluzyvne-navchannya-v-shkoli> (дата звернення 23.04.2023).

Яцина С.Г.,

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня освіти
кафедри спеціальної освіти*

Сизова Н.В.,

*викладачка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

**ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК МЕТОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Арттерапія, яка поєднує мистецтво та терапію, стає все більш популярною методикою інклюзивної освіти для людей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Такий підхід відкриває багато можливостей для взаємодії, самовираження та розвитку для осіб з ООП. Підтримка психічного здоров'я та емоційного благополуччя стає все більш важливим аспектом освітнього процесу, а арттерапія відкриває нові шляхи для підтримки та розвитку індивідуальності кожної людини.

Дослідженню інклюзивної освіти приділяють увагу зарубіжні (Г. Ільїна, О. Овсяннікова, О. Сунцова, Г. Тугулева та ін.) та вітчизняні (О. Будник, А. Колупаєва та ін.) вчені. Науковці одностайні в тому, що сьогодні арттерапія набуває все більшої популярності, активно розвиваються різні її види та сфери застосування.

За І. Зверєвою, арттерапевтичні напрями різноманітні: ізотерапія; пісочна терапія; кольоротерапія; лялькотерапія та багато ін [1].

Арттерапія через малювання дозволяє людям з ООП висловити свої почуття. Цей метод вирішує проблеми агресивної поведінки, скутості, неврівноваженості, низької самооцінки, ревнощів і самотності. Ізотерапія успішно застосовується з особами з порушенням слуху, мовлення, інтелекту та аутизмом.

Завдяки ізотерапії люди з порушенням нервової системи швидко йдуть на контакт з психологами, педагогами та лікарями та з ентузіазмом включаються в процес психологічної корекції [3].

Ще один напрямок в арттерапії – гра з піском. У багатьох випадках пісочна терапія є основним методом корекції (наприклад, у дітей з емоційними або поведінковими розладами невротичного характеру). Вона також може використовуватися як додатковий інструмент для стимуляції, розвитку сенсомоторики та зниження емоційної напруги як у дітей, так і у дорослих з

ООП. Пісочниці часто використовують як інструмент психологічної профілактики та розвитку [5].

Сучасні дошкільні та спеціалізовані інклюзивні навчальні заклади активно впроваджують принципи кольоротерапії. Оскільки колір є одним з елементів дизайну інтер'єру, його вже можна використовувати з терапевтичною метою, наприклад, фарбуючи стіни в кольори, що стимулюють розумову активність і створюють у дітей відчуття комфорту [2]. Також метод кольоротерапії можна використовувати при корекції звуковимови дітей з порушенням мовлення.

Виділяють ще такий напрямок арттерапії – лялькотерапія. Лялькова терапія-це форма психологічної корекції, яку можна використовувати з дітьми віком від одного року, а також з дітьми дошкільного, середнього та старшого шкільного віку [4]. За допомогою ляльок у дітей з ООП розвивається слухова та мовленнєва пам'ять, включається в корекційно-розвивальну роботу як зоровий, так і слуховий аналізатори, формуються кінематичні та рухові відчуття, знаходить правильне положення язик в роті, створюються динамічні зорові образи артикуляційних укладів та отримують можливості налагодити чіткість і плавність артикуляції. Логопедичні ляльки також сприяють художньому розвитку дитини.

Загалом, арттерапія є цінним ресурсом в інклюзивній освіті для розвитку творчого мислення, емоційних реакцій, адаптації та соціалізації осіб з ООП. Важливо зазначити, що арттерапія може покращити комунікацію, підвищити впевненість у собі та допомогти зняти стрес і тривогу. Подальші дослідження в цій галузі можуть привести до нових напрямків підвищення якості освіти та забезпечення участі всіх учнів в освітньому процесі.

Література

1. Арттерапія. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія /за ред. І.Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с
2. Базима Б.А. Кольорова символіка і психодіагностика. Вісник ХНУ, серія "Психологія" № 576, Харків 2002. С. 21-25.
3. Застосування арт-методів у корекційній роботі. URL: http://www.dnz36.zp.sch.in.ua/innovacii/art-pedagogika/zastosuvannya_art-metodiv_u_korekciijnij_roboti_z_ditjmi_doshkiljnogo_viku_iz_zagaljnim_nedorozvitkom_movlennya/?pvi=pvi (дата звернення: 13.05.2024)
4. Практика казкотерапії та лялькотерапія. URL: http://megalib.com.ua/content/240_25_Lekciya_Praktika_kazkoterapii_ta_lyalkoterapiya.html (дата звернення: 14.05.2024)
5. Пісочна терапія в роботі з дошкільниками з особливостями розвитку. URL: <https://raduga-deti.info/4604-sand-therapy-in-work-with-preschoolers-with-special-n.html> (дата звернення: 13.05.2024)