



Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти
ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ОСВІТІ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

МАТЕРІАЛИ
IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
14-15 травня 2020 р.
До 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»

Київ - 2020

**Оргкомітет IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми
потребами»**

Голова оргкомітету – Синьов В. М., дійсний член НАПН України, професор, доктор педагогічних наук, Президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів».

Заст. голови оргкомітету:

Шеремет М. К. – почесний академік НАПН України, доктор пед. наук, професор, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, віце-президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів».

Відп. секретар оргкомітету – Мартиненко І.В., доктор психол. наук, доцент, Виконавчий директор ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів».

Оргкомітет:

Афузова Г. В. – канд. психол. наук, доцент, заступник декана факультету спеціальної та інклюзивної освіти з наукової роботи, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.

Базима Н. В. – канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, член Виконкому УАКП;

Гноєвська О. Ю. – канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.

Коломієць Ю. В. – канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, член Виконкому УАКП;

Омельянович І. М. – канд. пед. наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, член Виконкому УАКП.

Буйна Н. А. – секретар Виконкому УАКП;

Іващук А.А. – секретар Виконкому УАКП.

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

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

Шеремет М. К., Супрун Д.М., Кондукова С.В. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення.....	6
Григоренко Т. В. Особливості компетентнісного підходу у системі професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних).....	10
Качалова Т.В. Інклюзивна освіта у вищій школі України та зарубіжжя.....	13
Никоненко Н.В. Особливості організації спеціальної освіти в Україні та за кордоном під час карантину Covid-19.....	17
Супрун М.О., Галєта З.В. Актуальні питання підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до реабілітаційної діяльності.....	21

СЕКЦІЯ «СУЧАСНІ ПІДХОДИ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»

Афузова Г.В. Використання ігрових комп'ютерних технологій у психолого-педагогічній діяльності.....	25
Бобренко І.В. Здоров'язберігаючі технології в освіті молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.....	28
Гноєвська О.Ю. Роль іграшки в засвоєнні словника дітей дошкільного віку...	32
Горлачов О.С. Розвиток лексики міміко-жестового мовлення.....	39
Губар С.Ю. Теоретичні підходи до проблеми засвоєння граматичних понять учнями з порушеннями слуху.....	41
Дрозд Л.В. Організація корекційного навчально-виховного процесу з учнями із розумовою відсталістю в умовах інклюзивного навчання.....	43
Дубовик О.М. Використання методу спостереження (відеоаналізу) у дітей з патологією нервової системи.....	46
Ільїна О.В. Психолого-педагогічна допомога дитині з синдромом гіперактивності та дефіциту уваги в школі.....	49
Козлова О. М. Єдність мовлення і мислення в розвитку дитини у нормі онтогенезу та дизонтогенезі.....	52
Константи́нів О.В. Клуб вихідного дня як інноваційна форма організації виховного процесу у спеціальній школі-інтернат.....	54
Круглик О.П. Психолого-педагогічні умови діагностики міжособистісних відносин осіб з порушеннями слуху.....	58
Кузьмінська Є.О. Шляхи формування граматичної будови усного мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями.....	60
Малина Л.О. Літературний розвиток учнів з порушенням слуху.....	65
Мілевська О.П. Логопедична гімнастика: систематизація поняття.....	67
Омельянович І.М. Особливості економічного виховання учнів початкових класів з особливими освітніми потребами.....	71
Пахомова Н.Г. Комплексна допомога особам із зубощелепними порушеннями.....	73

Сасіна І.О. Беспалько М.Я. Педагогічний супровід соціально-педагогічної адаптації учнів зі зниженим зором молодшого шкільного віку в заклади загальної середньої освіти.....	76
Серпутько Г.П. Взаємодія та розподіл функцій між учителем, асистентом учителя та батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	81
Стахова Л.Л. Використання Lego-конструктору у корекційній роботі зі збагачення та активізації словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	83
Сухіна І.В. Підвищення якості навчальної діяльності у школярів з гду: рекомендації для педагогів.....	86
Тимофієнко Н. В. Психологічні особливості стилів спілкування студентів-сурдопедагогів.....	90
Федоренко М.В., Федоренко М.І. Розуміння чинників формування девіантної поведінки для організації ранньої психологічної діагностики та корекції підлітків з акцентуаціями характеру.....	94
Фомічова Л.І. Психологічні засади дистанційного навчання дітей з порушенням слуху в умовах карантину, як фактор нового професійного мислення.....	99
Ханзерук Л.О. Інклюзивна освіта у Швеції.....	100
Чеботарьова О.В. Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій Українській Школі.....	104
Чередніченко Н.В. Місце та роль граматики в системі навчання рідної мови молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку.....	109
Швалюк Т.М. Проблема формування словесної творчості у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.....	113

СЕКЦІЯ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»

Гренюк Л.С. Особливості реабілітації дітей з порушенням слуху.....	119
Заплатинська А.Б. Укладання індивідуальної програми реабілітації з урахуванням SMART-цілей	122
Кротенко В.І. Використання метафор у консультативній роботі з батьками...	126
Олефір О.І. Напрямки використання дидактичних ігор при корекції лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із моторною алалією.....	130
Бондар Н.В. Використання інноваційних технологій в трудовому навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями.....	133
Погребняк В.О. Сурдопедагогічні теорії видатних вчених.....	137
Хворова Г. Компетентна взаємодія фахівців з батьками дітей з аутизмом та комбінованими порушеннями: створення та реалізація індивідуальної програми розвитку.....	141
Ачкевич С.А. Діагностика комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.....	145

Вакуленко Ю.В. Досвід адаптації методики SENSE AND SELF-REGULATION CHECKLIST (шкала відчуттів та саморегуляції) на вибірці дітей з розладами аутистичного спектра.....	149
Чупахіна С.В. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	153

СЕКЦІЯ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

<https://fkpp.npu.edu.ua/konferentsii>

Шеремет Марія Купріянівна

Почесний академік Національної академії педагогічних наук України,
Заслужений працівник освіти України, доктор педагогічних наук, професор
декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Супрун Дар'я Миколаївна

доктор пед. наук, доцент
професор кафедри спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Кондукова Світлана Віталіївна

логопед

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, фахівців спеціальної освіти. Входження в світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки фахівців спеціальної освіти на компетентісно-орієнтованій основі в умовах впровадження інклюзивного навчання. Сучасний фахівець спеціальної освіти має бути багатофункціональним, володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим ввійти в практичну, науково-дослідну, методичну діяльність в реальних умовах освітньої практики, яка нерідко висуває складні проблемні питання.

Система вищої освіти сучасної України перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат. Реакція ж освіти на глобалізацію полягає в зміцненні інтегральності особистості, збереженні й розвитку її особливостей та конкурентоспроможності, а також в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології за збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей. Саме відповідно до концепції реформування вищої освіти, в тому числі і спеціальної, освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України. Варто виокремити зміни, що відбуваються у світі на початку XXI століття, а саме інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності

та демократизму, модернізації змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Інноваційна реформа національної системи вищої спеціальної освіти має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя осіб з особливими освітніми потребами. Також, при реформуванні вищої спеціальної освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого, – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів.

Нагальною проблемою процесів перетворення в системі освіти, є суперечність між розширенням мережі навчальних закладів, збільшенням різноманітності форм навчання, примноженням спектру напрямів і спеціальностей, з одного боку, і необхідністю зберегти і підвищити якість підготовки фахівців, стійкість у функціонуванні системи освіти, з іншого [1,54]. Складна демографічна ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими працівниками, перевиробництво в окремих сферах фахівців та їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах ринкової системи створили ситуацію прихованої кризи в освіті. З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого, – досить помітною є екстенсивність у ступені якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямків [4, 78]. З огляду на сучасні умови ефективна діяльність щодо забезпечення професійної підготовки базується на ряді концептуально нових підходів, що обумовлюють докорінні зміни організаційно-функціональних засад діяльності фахівців спеціальної освіти, зокрема, гуманізацію діяльності професійних сфер та підвищення їх авторитету, побудову відносин з громадянами на засадах партнерства, чітке визначення компетенцій фахівців спеціальної освіти щодо забезпечення реалізації загальносвітових стандартів прав людини. В розрізі вступу України до світового співтовариства першочергового значення набуває якісна професійна підготовка спеціалістів в сфері спеціальної освіти.

Закцентуємо увагу на тому, що процес підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти має здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення. Саме вони є характерними мірилами формування та становлення особистості фахівця спеціальної освіти, професія якого є нагальною потребою у наш час [5, 51].

Беззаперечно, запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує розробки та впровадження національної інноваційної, принципово

іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю та сучасним стратегічним пріоритетом якої має бути цільова зорієнтованість на формування особистості майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Проблема вдосконалення процесу оволодіння знаннями стає особливо актуальною, оскільки індивідуалізація навчання студентів, насамперед, передбачає інтенсифікацію пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному цикловому та інших). Зазначені стратегічні завдання в повному обсязі і до системи спеціальної освіти [5, 111]. Закцентуємося на маніфестації вивчення та втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. Виокремлюємо такі ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності будь-якої країни: високий рівень розвитку національних систем освіти; засвоєння нового і передового досвіду, забезпечення якості послуг на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг; наявність якісної освітньої і дослідницької інфраструктури; розвиток стратегічного партнерства; розвиток мобільності тощо. Також зазначимо можливі шляхи модернізації професійної підготовки фахівців спеціальної освіти у ЗВО: формування системи ускладнених вимог до процесу і результатів підготовки; перенесення основного акценту в підготовці до науково-дослідницької діяльності на програму магістратури та встановлення вимог з підготовленості до неї до вступників в аспірантуру. До умов модернізації професійної підготовки відносимо: зміну цілей педагогічного процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього фахівця; інтегративний характер навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів; актуалізацію завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку; створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу: навчальної літератури, освітніх технологій, оцінних засобів тощо [8, 54].

Слід зазначити, що ринок праці сьогодення висуває до майбутніх фахівців спеціальної освіти вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу. Тож, до основних напрямів професійної підготовки віднесемо наступні: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформувати ґрунтовні знання, вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знаннева парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма). Погоджуємося з загальним акцентом наукової спільноти сучасності, що професійна підготовка фахівців спеціальної освіти має бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не тільки

системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної трудової діяльності в сучасних умовах в контексті соціальної згуртованості в освіті.

Отже, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого і постійного оновлення технологій фахівці спеціальної освіти можуть успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до усіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної, «знаннєвої» парадигми вищої освіти на нову, що більшою мірою відповідає актуальним і перспективним потребам, як розвитку суспільства, так і потребам майбутніх фахівців досліджуваної категорії. Саме європейський освітній простір просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та світового потенціалу [3, 161]. Глобалізація, не дивлячись на відмінності в її оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо цінностей загальнолюдської етики. Водночас, важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких, передусім, відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність. Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті соціальної згуртованості стає пріоритетом модернізації також і спеціальної освіти України [3, 7]. Здійснений нами аналіз процесу глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної особистості фахівця спеціальної та інклюзивної освіти.

Література

1. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. К. : МП «Леся», 2000. 140 с.
2. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
3. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів). Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390 с.

4. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX-перша половина XX ст.): Монографія. К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.
5. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі // Логопедія: наук.-метод. журн. 2011. № 1. С. 3-5.
6. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Випуск XVII. В 2 частинах, ч. 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець–Подільський: Медобори – 2006, 2011. С. 7-11.
7. M. Sheremet, D. Suprun The future psychologists' motivation to work in the system of inclusive education / M. Fedorenko and others. // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE). – Vol. 8 Issue-4S, November 2019. – pp.143-147. Collection is included to international peer-reviewed open access journals and indexed in SCOPUS Core Collection.

Григоренко Т. В.,

аспірант кафедри спеціальної психології та медицини
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ (СПЕЦІАЛЬНИХ, КЛІНІЧНИХ).

Сучасна українська школа маніфестує формування у молоді практично зорієнтованих знань, умінь та навичок. Актуальності набуває поняття компетентності студента. Саме сформовані компетентності є тими показниками, що уможливають визначиння готовність випускника до самостійного життя, його подальшого розвитку, активної суспільної позиції тощо. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сучасної освіти можна віднести вміння оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, формують у молоді здатність до втілення різноманіття нових ролей у суспільстві. Сучасна українська наука на даний час лише перебуває у пошуку розуміння компетентностей як мети освіти. Європейські підходи не завжди спрацьовують у вітчизняних умовах. Саме тому важливо створити такий підхід до осмислення та розуміння компетентностей, який допоможе впровадити та використовувати їх в освітньому процесі сьогодення. [2, С. 78-86].

Поняття «компетентісна освіта» виникло в США і ґрунтувалося на вивченні педагогічного досвіду передових учителів. Термін «компетентісний підхід» розроблений американськими вченими в 60–х роках минулого століття, а в 70–х роках включений до професійних освітніх програм США та у 80–х роках до професійних підготовчих програм Великобританії та Німеччини (Дж. Бовден). Свій розвиток та подальше продовження компетентісний підхід отримав у 1997 році у програмі «Визначення та відбір компетентностей:

теоретичні й концептуальні засади» (скорочено «DeSeCo») в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади (Стратегія реформування освіти в Україні, 2003). Поняття «підхід» у навчально–методичній та науковій літературі використовують у наступних семантичних значеннях: «професійний підхід», «індивідуальний підхід», «компетентнісний підхід», «гендерний підхід» тощо. За Л. Виготським підхід – це сукупність способів, прийомів у навчанні, розгляд явищ, об'єктів, процесів та вплив. Поняття «підхід» визначається І. Зимньою як певна позиція, точка зору, що має на меті дослідження, проектування та організацію освітньої діяльності. Підхід визначається деякою ідеєю, концепцією і зосереджується на основних для нього одній чи двох–трьох категоріях. В. Маткін вважає, що «підхід» (у педагогіці) є особливою формою пізнавальної і практичної діяльності людини і може розумітися як аналіз педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження освітнього процесу, як базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога. За визначенням А. Хуторського, компетентнісно орієнтований підхід – це підхід до організації навчально–виховного процесу, спрямований на набуття особистості певної суми знань і досвіду, що дають змогу їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватно [1, С. 57].

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання. І. Зимня виділяє три основних етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Перший етап (60–70-ті роки ХХ ст.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція» і створенням передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Другий етап (70–90-ті роки ХХ ст.) – використання вказаних категорій у теорії та практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті. Третій етап, який триває з початку 90-х років і до сьогодні, характеризується дослідженням компетентності як освітньої наукової категорії та впровадженням компетентнісного підходу в практику освітньої діяльності. Визначальними категоріями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Велике розмаїття трактувань даних понять демонструє відсутність одноставного підходу до їх розуміння. Ю. Варданян, розглядає поняття «компетенція» та «компетентність» як різнорівневі. Компетенція – це статусні можливості здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у певному виді діяльності. Компетентність у широкому сенсі розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати та інтегруватися в суспільстві. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, як

міра інтегрованості людини в діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів.

Компетенція – це сфера діяльності, значима для ефективної роботи організації, у якій індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, гнучкі здібності і професійно важливі риси особистості. Компетентність визначають як: 1) ступінь вираженості наявного у людини професійного досвіду в рамках компетенції конкретної посади; 2) глибоке, досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення поставлених цілей; 3) сукупність знань, що дозволяють професійно характеризувати про щось; 4) риса особистості державного службовця, менеджера, спеціаліста, що полягає у здатності правильно оцінювати ситуацію, приймати правильні рішення і досягати значимого результату; 5) наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній сфері [3, С. 46,47].

На думку Д. Супрун компетенція і компетентність є взаємодоповнюючими та взаємозумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральними характеристиками особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ЗВО. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція [4, С. 302].

Застосування компетентнісного підходу у вищій освіті спрямований на перехід до нових галузевих стандартів, створює передумови для більшого зближення результатів освіти до потреб суспільства та вимог ринку праці. Проведений аналіз різних підходів до трактування та розуміння понять «компетенція» та «компетентність» дає можливість зробити висновок. Так, під компетенцією слід розуміти певну сферу, коло діяльності, наперед визначену систему питань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, тобто володіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення. Компетентність – якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми.

Література

1. Выготский Л С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 312 с
2. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2009.
3. Григоренко Т. В. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). Педагогічний часопис Волині: науковий журнал. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2019. - №1 (12). 130 с. 78-86.
4. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03). Київ. 2018. 657 с.

Качалова Т.В.

доцент, кандидат пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
керівник ННЦ розвитку інклюзивної освіти у вищій школі

Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ

У аспекті інтеграції України до європейського освітнього простору виникає потреба у вивченні і цілеспрямованому використанні досвіду європейських країн щодо наукового обґрунтування теоретико-методологічних засад та технологій інклюзивного навчання студентів з інвалідністю та обмеженими соціальними навичками.

Інклюзивне навчання є одним з пріоритетних напрямків забезпечення рівного доступу осіб до якісної освіти, невід'ємною частиною освітніх реформ, світовою тенденцією, що віддзеркалює цивілізаційний рівень суспільства різних держав. У більшості країн Західної, а тепер і Центральної Європи відбуваються докорінні зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для молоді з особливими освітніми потребами. Рух назустріч інклюзії охоплює низку змін на рівні цілого суспільства та малої громади, які супроводжуються розробленням правових норм на міжнародному рівні. Освіта для всіх означає гарантію усім особам їхнього права на доступ до якісної вищої освіти.

Несприятлива тенденція щодо поширення інвалідності в світі, а в Україні зокрема, спричинила необхідність розв'язання проблеми щодо освіти молоді з обмеженнями життєдіяльності. Значною мірою це зумовлено тим, що повноцінне існування та розвиток людини, зокрема осіб з особливими потребами, неможливі без здобуття якісної освіти, а професіоналізація та сприяння кар'єрному росту молоді з інвалідністю потребують розбудови такої системи вищої освіти, де запроваджувалося б навчання студентів з різним рівнем здоров'я на паритетних засадах.

Результати сучасних досліджень у сфері інклюзивної освіти у закладах вищої освіти розкривають проблеми, які посилюються наявністю протиріч:

- між вимогами, що висуваються сьогоднішнім до соціально успішної молоді людини та відсутністю можливостей для осіб з особливими освітніми потребами отримати необхідний соціальний досвід шляхом соціальної ексклюзії: наявність середовищних бар'єрів, нетолерантне ставлення оточення, обмеженість міжособистісного спілкування та професійної самореалізації;

- між потребою держави у висококваліфікованих та соціально активних фахівцях та ускладненнями, що виникають у студентів із особливими освітніми потребами на шляху здобування якісної вищої освіти, у зв'язку з практично-методичною неготовністю середовища ЗВО.

Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуальної та моральної свободи особистості студента, орієнтує на соціально значущі духовні цінності.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами. Наразі в Україні спостерігається тенденція активного включення в соціальне життя осіб з особливими освітніми потребами. Цьому сприяє законодавче закріплення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надає їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах. Інклюзивна форма освіти дозволяє студентам такої категорії навчатися у ЗВО, поряд з іншими студентами та створює оптимальні умови навчання.

Сьогодні не можна говорити про розвиток сучасної освіти без процесів реалізації інклюзії. Саме створення інклюзивного освітнього середовища є важливою умовою включення молоді з особливими потребами в освітній процес закладу вищої освіти. Це забезпечить адаптацію студентів до вимог системи вищої освіти та адаптацію системи до потреб таких осіб.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти у ЗВО обумовлена перш за все тим, що в Україні навчається близько 4% студентів з особливими потребами і проблема навчання та професійної реабілітації таких студентів потребує нових теоретичних і методологічних підходів та новітніх навчальних технологій.

Нині в Україні збільшилася кількість вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку педагогів за спеціальністю «016. Спеціальна освіта», здійснюється перепідготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. Проте, дослідження системи організації інклюзивної освіти в умовах закладів вищої освіти України, свідчать про:

- відсутність достатньої кількості підготовлених фахівців для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами;
- недостатній рівень інклюзивної компетентності викладацького складу;
- низький рівень супроводу студентів з обмеженнями життєдіяльності;
- недостатнє спеціальне обладнання аудиторій, тренінгових кімнат та облаштування безбар'єрного освітнього середовища закладу вищої освіти;
- недостатність залучення студентської аудиторії до супроводу студентів з особливими освітніми потребами;
- відсутність умов для творчого особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами.

Наявність вище визначених проблем актуалізують необхідність вивчення досвіду упровадження інклюзивного навчання в закладах вищої освіти як в Україні, так і в зарубіжному освітньому просторі.

Звернемось до досвіду інклюзивної освіти у закладах вищої освіти Болгарії та Греції, з якими Ніжинський державний університет імені М. Гоголя поєднує багаторічна співпраця.

На сучасному етапі інноваційного розвитку освіти в Болгарії серед пріоритетних завдань державної політики визначено якісно нові вимоги до особистості вчителя та реалізації його професійної діяльності в інклюзивній освіті. Одним із основних принципів державної освітньої політики в Болгарії є

рівний доступ громадян до здобуття освіти, цілісність, багатокультурність, змінний і відкритий характер системи освіти, неподільний характер навчання й виховання. У зв'язку з цим виникає необхідність в якісній професійній підготовці фахівців інклюзивної освіти. Проте, як засвідчує аналіз практики професійної підготовки у вищій школі Болгарії, виникає нагальна потреба в розробці і реалізації освітніх програм з інклюзивної освіти, в наукових дослідженнях цієї сфери та вивченні і узагальненні світового досвіду цієї галузі.

Одним із реалізаторів інклюзивної освіти є Пловдивський університет (University of Plovdiv "Paisii Hilendarski"). В університеті за спеціальностями, що готують учителів, є обов'язковим викладання навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» згідно з Положенням про інклюзивну освіту Міністерства освіти і науки протягом мінімум 15 годин. У галузі інклюзивної освіти в університеті захищено 18 докторських дисертацій. Реалізуються проекти в рамках програм MES та Erasmus +.

При організації інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами (наразі їх 30 осіб) викладачі обов'язково вивчають загальні характеристики студентів, що навчаються за спеціальністю, навчають та оцінюють відповідно до індивідуальних особливостей студентів, які можуть використовувати допоміжні технології, такі як програмне забезпечення /розмовна книга /, програми доступності в Windows / PC, інтерактивні дошки тощо. Викладачі університету беруть участь у конференціях, круглих столах, вебінарах та майстер-класах

з питань інклюзивної освіти [4].

В університеті проводяться кваліфікаційні курси як «Інклюзивна освіта для дітей та учнів з особливими освітніми потребами», стратегії STEM у школі, Адаптаційні навчальні програми, Робота з батьками учнів з сенсомоторними порушеннями, Сенсорна інтеграція, Інклюзивний клас, Інклюзивно освіта, Методики роботи з дітьми з порушеннями інтелекту, Методи роботи зі студентами з особливими вадами навчання, Універсальний дизайн для навчання з інклюзивною освітою, Стратегії та методи роботи зі студентами з гіперактивністю та дефіцитом уваги, Стратегії та методи роботи зі студентами з емоційними та поведінковими розладами, Асистентні технології для студентів, Соціальна компетентність викладачів в інклюзивній освіті, Інноваційні стратегії та передовий досвід роботи зі студентами з порушеннями спектру аутизму тощо.

Студенти педагогічних спеціальностей вивчають крім предмета «Інклюзивна освіта» такі предмети, як «Міжкультурна освіта», «Психологія дітей та студентів із сенсорними порушеннями», «Додаткова підтримка студентів із особливими потребами». Під час навчання в університеті студенти мають сучасну педагогічну практику та стажування в навчальних закладах, де реалізується процес інклюзивної освіти, а в групах / класах дитячих садків / шкіл є студенти з фокус-груп інклюзивна освіта: з психофізичними порушеннями, у групі ризику, із обдарованими, із серйозними та хронічними захворюваннями. В рамках цієї діяльності студенти здобувають знання, формують навички та формують позитивні цінності та ставлення до інклюзивної освіти [3].

Греція перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо дітей із обмеженнями життєдіяльності, стрімко активізується пошук способів і засобів удосконалення професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Проте, практика показує, що заклади вищої освіти Греції мають потребу в розробці і реалізації нових освітніх програм професійної підготовки фахівців інклюзивної освіти.

Дослідження інклюзивної компетентності викладачів ЗВО засвідчують її низький рівень. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у здобутті ними спеціальних знань і розвитку необхідних навичок з метою удосконалення якості освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців інклюзивної освіти шляхом участі в міжнародних наукових зібраннях та спеціальних тренінгових програмах.

Звернемось до аналізу досвіду інклюзивного навчання в ЗВО Греції на прикладі Арістотелевського університету м. Салоніки (Aristotle University of Thessaloniki).

В Університеті Арістотеля інклюзивній освіті приділяється значна увага, вона є пріоритетним напрямком розвитку освітнього процесу. У виші визначені вразливі категорії, яким надається допомога у здобутті вищої освіти: студенти з обмеженими можливостями та хронічними захворюваннями, групи меншин, ЛГБТ тощо, які зіткнулися з проблемами, пов'язаними з навчанням. В університеті Арістотеля навчаються близько 1000 студентів з обмеженими можливостями та 270 студентів з уразливих груп [1].

З метою допомоги цим групам студентів в університеті працюють наступні служби:

на рівні університету:

Комітет соціальної політики та охорони здоров'я;
Центр консультування та психологічної підтримки;
Комітет волонтерів;

на педагогічному факультеті:

Центр інклюзивної політики (орієнтований на групи студентів, які стикаються з перешкодами, що інтегруються в освітнє життя факультету та університету загалом).

Однією з головних цілей вищезгаданих комітетів та центрів є чутливість науковців та адміністративних працівників до труднощів, з якими стикаються ці студенти, та пошук рішень, які полегшать їхнє життя.

Отже, у результаті аналізу практики інклюзивної освіти у вищій школі можна зробити наступні висновки:

1. Інклюзивна освіта у ЗВО як в Україні, так і в Європі є пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти та перебуває на етапі активних наукових досліджень і упровадження в практику закладів вищої освіти.

2. Основні проблеми упровадження інклюзії в систему вищої освіти:

- не сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково-обґрунтованих розробок і рекомендацій, які регулюють і забезпечують організацію навчального процесу студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах України;

- не вивчено проблеми і труднощі соціальної адаптації до вузівського середовища соціально дезадаптованих студентів;
- в українських ЗВО не фінансується спеціальне обладнання для безбар'єрного пересування студентів з інвалідністю;
- існує нагальна потреба у розробленні і впровадженні освітніх програм підготовки фахівців інклюзивної освіти та програм формування і розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, розробленні навчально-методичних комплексів з циклу предметів інклюзивної освіти.

Література:

1. Babalou, C., E., Kouimtzi, E.M., Bonti, E., & Kyritsis (2020) Greek adult population with Special Learning Disabilities: Epidemiology, demographics and gender differences. Hellenic Journal of Psychology, under publication
2. Chisholm, L.A. & Deliyanni-Kouimtzi, V. (Eds). (2014). Changing Landscapes of Childhood and Youth in Europe. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
3. Competency Based Education and Pedagogy of the 21st Century - 2019, National Conference on Perspectives and Challenges to Teacher Education in the 21st Century - 2019, How to Be Innovative in School
4. The role of the resource teacher for the implementation of inclusive education under the auspices of the Minister of Education and Science – 2018

Никоненко Н.В.

доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ COVID-19

Дослідження історії становлення та розвитку спеціальної освіти у розвинутих західних країнах та в Україні дозволяє визначити провідні чинники, які зумовлюють хід розвитку спеціальної освіти шляхом ухвалення законодавчих актів, формування громадської позиції, створення умов для розвитку спеціальної освіти та забезпечення галузі кваліфікованими кадрами. Кожна епоха має свої стандарти моралі та етики, які зрештою змінюються іншими, подекуди кардинально протилежними. Прикладом може бути ставлення до освіти осіб із інвалідністю (до середини XVIII століття таке питання взагалі не піднімалося, у XX столітті відкрився доступ до якісної загальної освіти, у XXI столітті – покращення якості освітніх і супутніх послуг, зважаючи на особливість кожної людини та унікальність її освітніх потреб).

Питання про навчання осіб із обмеженнями життєдіяльності (надалі – ОЖ) виникло вперше у європейських країнах лише у другій половині XVIII століття. Натхненні ідеями епохи Просвітництва, з особливою силою новаторські ідеї освіти осіб із порушеннями слуху, зору та інтелектуального розвитку кристалізувалися та розвинулися у Франції. Слідом за педагогічними ініціативами Франції рух за надання освітніх послуг для осіб із порушеннями слуху, зору та інтелектуального розвитку одночасно поширювався у країнах

Європи, зокрема у Великій Британії та Північній Америці. Зважаючи на національні особливості запровадження освіти для осіб із ОЖ, результати і об'єкти впливу та послідовність їх охоплення освітніми послугами були подібними у загальних рисах. Наприклад, історія розширення освітніх послуг стала незмінним кліше розвитку спеціальної освіти, яке використовувалося у більшості країн: спочатку запроваджували освітні послуги для глухих людей, потім – для сліпих, і лише згодом – для осіб із інтелектуальними порушеннями [2, 4]. Іншим прикладом може слугувати факт наявності релігійного сану у перших вчителів осіб із ОЖ. В історії України ми також простежуємо цю тенденцію: перші заклади, які опікувалися особами із ОЖ, стали монастирі.

Підтримуємо думку М.А. Winzer [4] про те, що щільне переплетіння соціальних, політичних, правових, економічних, наукових та релігійних чинників, характерних для певного періоду або епохи, створюють неповторну атмосферу часу, яка фіксує відповідні зміни у нормативно-правових актах, які безпосередньо впливають на розвиток спеціальної освіти та корегують стандарти всіх чинників відповідно до ухвалених документів.

На початку ХХ століття ідея навчання учнів із психофізичними порушеннями не стала новаторською [2, 4]. Джон Дікс Фішер та його друг Семуел Грідлі Хоу заснували школи для сліпих у м. Бостоні (1826), у Новій Англії (1832) та школу для осіб із інтелектуальними порушеннями у Массачусетсі (1836).

Проте історія розвитку спеціальної освіти у теперішній формі розпочалась у 1899/1900 навчальному році у громадській школі № 1 на вулиці Генрі (р-н Манхеттен, м. Нью-Йорк). Елізабет Е. Фаррелл стала першою вчителькою єдиного на той час «нерозподіленого» класу (*ungraded class*), у якому вона викладала 19 учням із ООП віком 8-16 років без розподілу їх на вік та роки навчання [3]. Це були учні, зібрані з усієї школи, з якими ніхто не міг впоратися: у дванадцяти з них було діагностовано інтелектуальні порушення, декілька учнів були неповнолітніми злочинцями, декілька – мігрантами. У той час іноземців, які не володіли англійською та не були вихідцями з північної Європи, здебільшого прирівнювали до осіб із психофізичними порушеннями, оскільки побоювалися негативного впливу мігрантів на американське суспільство та його здоров'я. Започаткований заклад із одного нерозподіленого класу став основою для створення цілої мережі закладів: у 1911 р. існував уже 131 нерозподілений клас.

Особливістю нерозподілених класів американської громадської школи була їх сегрегація. Заняття для учнів із ООП проводилися лише в окремих класних кімнатах, проте на перервах учні нерозподілених класів грали в ігри разом з іншими учнями цієї школи, якщо могли зрозуміти їхні правила.

Метою нерозподілених класів було звернутися до навчального потенціалу та індивідуальних можливостей кожного учня, що було неможливо у традиційних класах із 43-46 учнів. Учні вивчали основи грамоти та математики, їм задавали домашні завдання, тестували результати навченості. Педагог була переконана у тому, що майже кожна дитина можна опанувати корисні практичні навички: замість використання книжок і зошитів на заняттях виготовляли

іграшки, грали в ігри, самі для себе складали завдання. Вимогою до викладання у класах визначалось забезпечення максимального доступу до змісту навчальної програми загальної освіти шляхом індивідуалізації навчання.

У своїх лекціях Е. Фаррелл наполегливо підкреслювала переваги спеціальних класів над спеціальними школами, оскільки вважала повернення учнів у звичайний клас метою спеціальних класів. Тобто учні спеціальних класів не виключалися із загального шкільного середовища на період навчання у спеціальних класах, не припиняли спілкування зі своїми однолітками, а перспектива повернутися до звичайного класу ставала мотиваційним стимулом наздогнати програму однолітків. Школи на її думку повинні були відповідати за виявлення особливих освітніх потреб та надання належних послуг, а не за класифікацію учнів, тому педагог застерігала від надмірного використання тестів на інтелектуальний розвиток, зокрема від використання результатів тестів як основи для розміщення учня у певний клас або виключення учня зі школи, яке вважала недопустимим.

Е. Фаррелл змогла змінити погляд американської спільноти на освіту дітей із ООП, обґрунтувала, що освіту слід розглядати як раціонально доведене викладання та адаптацію навчання до атипових можливостей сприйняття в учнів із ООП, а не як медичне втручання.

За понад двадцять років активної громадської діяльності Е. Фаррелл її фундаментальна ідея нерозподілених класів стала загальноприйнятною нормою та отримала назву «спеціальна освіта у громадських школах» (*special education in the public schools*). Завдяки ефективно організованій фінансовій підтримці громадські школи були гарно обладнані для виконання функцій провідного засобу соціалізації та освіти дітей із ООП до того часу, коли вони ставали дорослими та підлягали турботі держави. Зрештою, стало економічно неможливо за державний кошт розширяти мережу лікарень для утримання всіх дітей із інвалідністю, якщо вони вже відвідували громадські школи, де були створені всі необхідні умови для того, щоб забрати таких дітей із вулиць та контролювати їх [3]. Отже розширення спеціальної освіти у мережі громадських шкіл стало практично необхідністю для США і з фінансової точки зору.

З часів Е. Фаррелл зародилося велике організоване об'єднання активних батьків дітей із інвалідністю, які боролися за права своїх дітей. Різні відмови та відрахування дітей із обмеженнями життєдіяльності зі шкіл у різних штатах США збільшило силу їхнього невдоволення до національного масштабу. Результатом хвилі громадського руху стало ухвалення новаторських законів, вплив яких на розвиток спеціальної освіти та підготовки відповідних вчителів неможливо переоцінити. Ідея Е. Фаррелл, яка вперше запропонувала адаптувати школи під дітей із інвалідністю, а не дітей під школи, під впливом громадських ініціатив була схвалена на законодавчому рівні.

В ухваленому Конгресом США Законі «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» (1990, 2004) [1] запроваджено такі способи здобуття освіти учнями із особливими освітніми потребами:

1. навчання протягом цілого дня у загальному класі громадської школи разом із іншими учнями з нормальним розвитком;

2. навчання у загальному класі громадської школи протягом більшої частини дня, решту часу спеціальні заняття у ресурсній кімнаті;
3. навчання у спеціальних класах громадської школи;
4. навчання в окремих закладах спеціальної освіти;
5. проживання та навчання у спеціалізованих реабілітаційних центрах;
6. навчання вдома або у медичних закладах.

Натомість у запропонованих Міністерством освіти і науки України перспективах не лише впровадження повної інклюзії для учнів із ООП, але й закриття більшості закладів спеціальної освіти. За таких умов унікальні потреби кожної особливої дитини не зможуть бути максимально враховані, оскільки мова йде не про їх задоволення, а про заощадливе фінансування освіти учнів із ООП.

Під час світового карантину, викликаного вірусом COVID-19, на сайтах міністерств освіти більшості країн з'явилося чимало інформації, безпосередньо призначеної для та сімей, що виховують дітей із обмеженнями життєдіяльності, їхніх вчителів та керівників закладів освіти, де вони навчаються. Головною ідеєю цих звернень було підкреслення вразливості дітей, врахування якої потребувало від всіх учасників освітнього процесу організувати максимально захищений та інформативний простір для своїх вихованців. На сайті Міністерства освіти Великої Британії закликали не змінювати умов освіти та проживання для цієї категорії учнів, а також для учнів, чий батьки протидіють поширенню вірусу. Для цих вразливих учнів було запропоновано продовжувати навчання у звичних закладах освіти. Якщо сім'ї учнів вирішували забрати дитину додому на час карантину, через мережу супермаркетів шляхом обміну ваучерів вони могли отримувати продукти на харчування дітей. Система харчування учнів спеціальної освіти запроваджувалася також у США та інших країнах.

Для підтримання зв'язку із учнями із ООП у закладах освіти Великої Британії, Франції та Іспанії щодня знімали короткі фільми, у яких вчителі, вихователі та керівники закладів підтримували учнів, промовляли до них, тим самим не давали забути своїм вихованцям добрі традиції своїх закладів та налаштували на продовження занять.

На сайтах Міністерств освіти США, Італії, Іспанії з'явилася рубрика, покликана надати спеціально адаптовані методичні матеріали вчителям, що звичайно практикують у закладах спеціальної освіти та інклюзивного навчання.

На жаль, незмінна протягом всього карантину інструкція щодо поширення вірусу на сайті вітчизняного Міністерства освіти і науки не вельми допомагає керівникам та вчителям закладів освіти, у яких навчаються учні із ООП, налагодити освітню роботу, розв'язати методичні, правові, фінансові задачі, що постають нині щодня нові. Відтак відсутність нових законодавчих ініціатив (навіть тимчасових), політичних рішень щодо керування системою освіти в умовах відносної невивченості вірусу з наукової точки зору, обмеження на відвідування релігійних храмів та громадських зібрань та глибокої світової економічної кризи відкриває нам дорогу у нову недосліджену реальність, відповідальність за яку, ймовірно, візьмуть на себе освітяни.

Література

1. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)). Public Law 101-476. [Електронний ресурс]. 2004. URL : <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33>.
2. Kauffman J. M., Hallahan D. P., and Pullen P. C. Handbook of Special Education, Second Edition, New York: Routledge, 2011. 369 p.
3. Kode K. Elizabeth Farrell and the History of Special Education. Washington: Council for Exceptional Children, 2017. 88 p.
4. Winzer M.A. The History of Special Education: From Isolation to Integration. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993. 447 p.

Супрун Микола Олексійович

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри психокорекційної педагогіки
факультету спеціальної та інклюзивної освіти

НПУ ім. М.П. Драгоманова

Галета Зоя Анатоліївна

вчитель слухомовної роботи

Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №18

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Позиціонуючи ментально-філософське бачення сутності складних соціальних процесів з урахуванням запитів життя, справжніх пріоритетів розвитку суспільства в цілому та держави, зокрема, пріоритетності набуває виховання Людини-особистості, яка консолідує справжні цінності: Життя, Свобода, Гідність, Справедливість, Щастя, Добро, Любов, Здоров'я, професіоналізм ... Про рівень розвитку цивілізованості суспільства, перш за все, можна стверджувати з позицій його ставлення до найменш захищених верств, серед яких діти з особливими освітніми потребами займають домінуюче місце. Одним з провідних чинників успішної соціалізації дитини з особливостями психофізичного розвитку є особистість компетентного фахівця в галузі спеціальної освіти [4, 45].

Сучасна професійно спрямована підготовка фахівця в галузі спеціальної освіти до роботи у системі інклюзивного навчання – це цілісний процес, який складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію. Водночас, загальна готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі провадиться на недостатньому рівні відносно вимог сьогодення, що викликало потребу у визначенні стану підготовленості фахівців зазначеної категорії до роботи з підлітками, які мають психофізичні порушення та знаходяться саме в умовах інклюзивного навчання.

Кризові умови сучасності спонукають до пошуку шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації зазначеної категорії підлітків, які внаслідок складних соціальних та особистісних проблем не в змозі адаптуватися до соціального середовища сім'ї та школи. Допомогти даним підліткам здобути базову середню та допрофесійну освіту і не стати на шлях злочинності, можливо

шляхом їх соціальної реабілітації в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді. Проте, значна частина фахівців спеціальної освіти не готові до реабілітаційної діяльності і потребують додаткової теоретичної та практичної допомоги.

Звертаючись до проблеми підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до провадження реабілітації підлітків, звернемо увагу на їх характерні особливості: хронічна неуспішність в школі, опір педагогічному впливу вчителів та батьків, негативне ставлення до навчання, відчуження від сім'ї та школи, порушення емоційно-мотиваційної спрямованості, конфліктність в стосунках з однолітками та педагогами, відсутність комунікативної культури, асоціальні вияви – все це унеможлиблює виконання ролі учнів, а тому вони залишають школу, не здобувши навіть базової середньої освіти.

Вирішення проблеми дезадаптації підлітків можливе шляхом їх соціальної реабілітації в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді, яка передбачає здійснення комплексу педагогічних, соціальних, психологічних і медичних заходів, які б сприяли відновленню порушених соціальних зв'язків і відносин підлітків зі шкільним та сімейним середовищем, встановленню норм індивідуальної та колективної поведінки у відповідність із загально визнаними суспільними правилами і стандартами, формуванню особистісних якостей, які б сприяли їх активній життєвій позиції та інтеграції в суспільство.

Метою підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до провадження реабілітації підлітків є формування системи особистісних і професійних якостей, які сприяють успішному здійсненню реабілітації підлітків в умовах інклюзії.

Успішна реалізація даної мети передбачає єдність теоретичної і практичної підготовки до даного виду діяльності, сформованість ділових і особистісних якостей та наявності вмій і навичок для її здійснення.

Мотивація фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до реабілітаційної діяльності досить складна і неоднозначна. Безумовно, переважають мотиви професійної самореалізації та самоствердження, мотиви участі у важливій державній справі, мотиви, що передбачають особисту зацікавленість в позитивних результатах праці, проте найважливішим з них є глибока переконаність в необхідності даного виду діяльності, як прояву гуманного ставлення до підлітків, бажання бути корисним в якості професіонала, громадянина, людини.

Досить важливою складовою підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до реабілітаційної діяльності є емоційно-вольовий стан. Лише фахівці, які переконані в позитивних результатах реабілітації, розуміють всі труднощі даного виду діяльності і наполегливо прагнуть до успіху, цінують і поважають особистість підлітків, відкриті до спілкування з ними, доброзичливі, рішучі, зможуть допомогти. Розпочинаючи реабілітаційну діяльність, фахівці спеціальної та інклюзивної освіти мають усвідомлювати, що основними принципами роботи є:

- прийняття дитини, позитивне ставлення до неї, її індивідуальності, незалежно від її поведінки;
- недопустимість насильницьких форм, методів і засобів навчання, виховання та реабілітації;
- організація спільної діяльності з дорослими, що беруть участь у реабілітації підлітка (медичні працівники, соціальні працівники, вчителі, батьки й ін.);
- емоційне прийняття підлітка таким, яким він є;
- звернення не тільки до інтелектуальної сфери, а й до сфери особистості; — повага до підлітка, віра в його здібності;
- розвиток довірливих відносин;
- особистісна зацікавленість у створенні комфортного реабілітаційного середовища;
- здійснення індивідуального стилю спілкування [4, с. 52].

Слід зазначити, що здійснення реабілітації підлітків неможливе без системи відповідних професійних знань, організаторських, комунікативних вмінь і навичок. В процесі проведення реабілітаційної діяльності особливої значущості набувають комунікативні вміння фахівців:

- уміння створювати умови для сприятливого соціально-психологічного клімату;
- уміння використовувати демократичні форми педагогічного спілкування та впливу;
- уміння керувати власним емоційним станом;
- уміння провадити спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю;
- уміння орієнтуватися на учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу;
- уміння оцінювати стан соціальної адаптованості учнів, розпізнавати в поведінці узгодженість соціальних норм і переконань;
- уміння створювати умови для залучення учнів до соціальних цінностей, розвитку соціальних якостей [5, 65].

Слід наголосити, що вміння виявити емпатію до підлітка, поставити себе на його місце, зрозуміти емоційний стан, прийняти особистість при всіх перевагах і недоліках та враховувати всі ці чинники в процесі реабілітації – є необхідною якістю фахівця спеціальної та інклюзивної освіти.

Безумовно, здійснюючи підготовку фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до реабілітаційної діяльності, слід враховувати складність і напруженість даного виду діяльності, коли фахівець одночасно виконує різні види роботи, кожний день зустрічається зі складними дитячими проблемами, а подекуди і горем, має ненормований робочий день, невисокий заробіток – все це сприяє зростанню напруги, втоми, та, як наслідок, сприяє емоційному вигоранню. Але підготовлений належним чином до реабілітаційної діяльності фахівець спеціальної та інклюзивної освіти розуміє проблеми підлітків і знає їх вікові особливості, розуміє мету, цілі реабілітаційної діяльності і застосовує отримані знання на практиці: вміє виявляти і розвивати індивідуальні творчі здібності і нахили в процесі даної діяльності; вміє налагодити позитивне спілкування на

основі взаєморозуміння, довіри та партнерства; вміє нестандартно творчо організовувати навчальні заняття і виховні заходи; сприяє особистісному та творчому розвитку [5, 25]. Отже, педагогічні вузи покликані удосконалювати професійну підготовку, значущість якої підвищується в зв'язку з інтеграційними процесами в системі освіти, реалізацією принципу «суспільство для всіх». Вищеназвані тенденції зумовлюють потребу у виявленні стратегії підготовки фахівців у сфері спеціальної освіти і розробці концепції, моделі і соціально-педагогічних умов професійної підготовки професіонала, здатного надавати кваліфіковану допомогу особам з фізичними обмеженими можливостями в умовах впровадження інклюзивної освіти [3, 8].

Література

1. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. К. : МП «Леся», 2000. 140 с.
2. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. *Монографія*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
3. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
4. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів). Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390 с.
5. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ-перша половина ХХ ст.): *Монографія*. К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.
6. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с.
7. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kiev Theological Academy*. 2011. No.15. – P. 323-333.
8. Глушко, Н. В. Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Глушко Надія Василівна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2017. – 20 с.

СЕКЦІЯ «СУЧАСНІ ПІДХОДИ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»

<https://fkpp.npu.edu.ua/konferentsii>

Афузова Ганна Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
НПУ імені М.П.Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливою суспільно значущою діяльністю в сучасних складних соціально-економічних умовах розвитку України є професійна діяльність психологів і педагогів, яка спрямована на дослідження соціально-психологічних проблем, надання фахової допомоги людям, профілактичну, психокорекційну та просвітницьку роботу серед населення. Якість та ефективність виконання цих функцій суттєво може підвищитись за рахунок використання сучасних комп'ютерних технологій (далі – КТ). Особливої актуальності використання КТ набуває в системі освіти, оскільки застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку сучасного освітнього процесу. Водночас, проблема застосування ігрових технологій в освітньому процесі в різні часи була предметом вивчення як вітчизняної педагогіки та психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, Н. Анікеєва, М. Богомолова, О. Добринська, В. Пономарьов, С. Смірнов, Є. Соколов, С. Шмаков та ін.), так і зарубіжної науки (Johan Huizinga, Donald Clark, Bernard Suites, Randall Fujimoto, Lee Sheldon, Gabe Zichermann, Kevin Werbach, Michael Barber тощо). Підсумком досліджень стала поява таких напрямків в науці як ігрові освітні технології у вітчизняній педагогіці та Edutainment (гейміфікація) – в зарубіжній педагогіці. Відмінністю гейміфікації від інших освітніх технологій, заснованих на принципах гри, є застосування підходів, характерних для комп'ютерних ігор в освіті з метою підвищення залученості учнів в процес навчання. З 2010 року гейміфікація починає впливати на побудову курсів і навчальних програм, а також активізує психологів та педагогів до використання комп'ютерних технологій у корекції та навчанні [1; 2].

Аналіз наукових психолого-педагогічних першоджерел засвідчує, що на сьогодні актуалізується потреба використання сучасних інформаційно-комунікаційних (в т.ч. комп'ютерних) технологій у навчально-виховному та корекційно-розвивальному процесах у спеціальних, загальноосвітніх та інклюзивних закладах освіти (Б. Айзенберг, О. Белоножко, Г. Гордійчук, М. Кадемія, О. Качуровська, С. Кирильчук, О. Легкий, Ж. Матюх, С. Миронова, Ю. Носенко, Н. Савінова, Д. Солпітер, І. Холковська, С. Чеб, А. Юдилевич та ін.); підкреслюється розвивальний вплив комп'ютерних технологій у поєднанні з традиційними засобами корекційного впливу на психічні процеси дітей з психофізичними порушеннями, на особистість дитини в цілому (Т. Дегтяренко, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савінова, Л.

Черкасова, А. Юдилевич тощо); висвітлюються різні аспекти впровадження сучасних комп'ютерних технологій у практичну роботу фахівців у галузі психології, комп'ютеризації методів психологічних досліджень та аналізу психологічних даних тощо (О. Арестов, А. Бекер, В. Бондаровська, В. Дюк, І. Котик, О. Крутько, В. Ляудіс, Ю. Максименко, Л. Панченко, Г. Сайман, Ш. Текл, Н. Хміль, О. Шмельов та ін.). Однак досвіду використання сучасних комп'ютерних технологій у психолого-педагогічній роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в Україні на сьогодні недостатньо.

Інформатизація початкової школи відіграє важливу роль для досягнення мети сучасної освіти та формування інформаційної культури дитини ХХІ століття. Ефективність застосування нових інформаційних технологій в освіті обумовлена наступними чинниками: різноманітність форм представлення інформації; висока ступінь наочності; можливість моделювання за допомогою комп'ютера різноманітних об'єктів і процесів; звільнення від рутинної роботи, що відвертає увагу від засвоєння основного змісту; можливість організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи; можливість диференціювати роботу учнів у залежності від рівня підготовки, пізнавальних інтересів та ін., використовуючи сучасні інформаційні технології; можливість організувати комп'ютерний оперативний контроль і допомогу з боку педагога; можливості комп'ютера дозволяють учню активно приймати участь у процесі пізнання [3]. Сучасний процес навчання характеризується все більш широким застосуванням в ньому комп'ютерних технологій. Розвиток та повсюдна доступність веб- і хмароорієнтованих технологій дозволяють створити підґрунтя для поширення актуальних навчальних відомостей у більш швидкий і гнучкий спосіб. Низка технологічних рішень, доступних і часто безкоштовних, сприяють розвитку середовищ ефективною навчальною взаємодією: 1) синхронної та асинхронної комунікації і колаборації (електронна пошта, онлайн дошки, чати, форуми, веб-конференції тощо); 2) мультимедійної інтеракції (симуляції, доповнена реальність, гейміфікація); 3) інноваційних методик оцінювання (адаптивне тестування, самооцінювання, онлайн-тестування тощо) [6]. Необхідність впровадження в корекційний процес елементів комп'ютерної гри підтверджують учасники конференції BETT 2017: 1) KYOCERA Document Solutions; 2) Google; 3) ASUS; 4) Acer; 5) Mojang (Microsoft); 6) RadiX LTD; 7) Belkin; 8) Albion Computers Plc [4].

Останні декілька років гейміфікація постійно входить до списку трендів в навчальному процесі різних категорій слухачів. Гейміфікація – це застосування ігрових технік і механізмів в неігрових ситуаціях для заохочення певної поведінки. Основний принцип гейміфікації з програмної точки зору – це забезпечення отримання постійного, вимірного зворотного зв'язку від користувача, що забезпечує можливість динамічного коригування його поведінки. Основні аспекти гейміфікації: 1) динаміка – використання сценаріїв, що вимагають уваги користувачів та реакції в реальному часі; 2) механіка – використання сценарних елементів, характерних для геймплея, таких як віртуальні нагороди, статуси, віртуальні товари; 3) естетика – створення загального ігрового враження, що сприяє емоційній залученості користувача,

впливає на мотиваційний компонент; 4) соціальна взаємодія – широкий спектр технік, що забезпечують взаємодію користувачів, характерну для ігор [5; 7].

Як відзначають розробники, MinecraftEDU – це відкрита, навчально-розвиваюча платформа, що сприяє розвитку творчості, формування навичок колаборації, умінь ставити завдання і знаходити шляхи їх вирішення, а також надає широкі можливості для ігрового навчання. Аналізуючи контентний зміст цієї платформи зауважимо, що оригінальна гра Minecraft дозволяє гравцям конструювати 3D-світи з характерних для цієї гри кубів, завдяки яким вона стала всесвітньо відомою. До того, як з'явилася освітня версія MinecraftEDU, навчальні програми цієї гри дозволяли вчитися інформатиці (computer science), фізиці та математиці. Тепер є налаштування програмного забезпечення для корекційних занять всіх модальностей і занять практично з будь-якого предмета. Більше 7000 шкіл в 40 країнах світу використовують MinecraftEDU для викладання дітям будь-яких дисциплін, від історії до мистецтва [2].

Проведений аналіз зарубіжного досвіду використання зазначеного ресурсу в проектній діяльності, дає підстави стверджувати, що «Minecraft: Education Edition» являє собою загальну універсальну освітню платформу, яку психологи і педагоги можуть використовувати в різних сферах з метою розвитку і формування навичок XXI століття, зокрема цифровий грамотності, розвитку різних психічних процесів, винахідливого і креативного мислення, продуктивності дій та ефективного спілкування суб'єктів освітнього процесу [2; 5]. Головна дидактична ідея цього ресурсу полягає в можливості здійснення проектної діяльності, моделювання і побудови свого продукту. Дітям також потрібно проявляти пошукову активність і вивчати віртуальний світ самостійно, що наближає її до тих інтелектуальних викликів, які очікують їх в майбутньому [2; 5].

Використання комп'ютерних технологій здатне вагомо вплинути на результати діагностики та корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в першу чергу, з огляду на роль позитивної мотивації при взаємодії з комп'ютерною технікою і полегшене маніпулювання стимульним матеріалом в цифровій площині. Як один з можливих дидактичних прийомів слід розглянути використання методик і дидактичних ігор, які не використовують комп'ютерні технології, але мають в складі тематичні особливості знайомих дітям героїв комп'ютерних ігор і інших віртуальних образів.

Однак потрібно пам'ятати, що гейміфікація і використання комп'ютерних технологій у корекційно-розвивальній роботі психолога не повинні відволікати від запланованого результату, оскільки часто, використовуючи гейміфікацію, розробники захоплюються самою механікою гри, забуваючи про поставлені цілі корекційного або навчального курсу. Необхідно усвідомити, що головна мета застосування комп'ютерних технологій та віртуальної реальності у спеціальній освіті – зміна поведінки людини або аудиторії в цілому, тобто гейміфікація потрібна не для розваг, а для підвищення ефективності корекційного та навчального процесу.

Література

1. *Гейміфікація* (н.д.). URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%B9%D0%BC%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>.
2. Коневщинська, О. Е. (2017). Зарубіжний досвід використання «MINECRAFT: EDUCATION EDITION» у проектній діяльності. *Інформаційні технології в освіті*, 3(32), 86–97. doi: 10.14308/ite000644.
3. Петрікова, Н. І. Упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес. (н.д.). URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/33682/.
4. BETT. URL: bettshow.com.
5. Brull, S., & Finlayson, S. (2016). Importance of Gamification in Increasing Learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, Vol 47, № 8, 372–375. doi: 10.3928/00220124-20160715-09. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/fe6b/c81592d63cab8821a95e39a274ed594ff232.pdf>.
6. ICTs in Education for People with Special Needs : specialized training course (2006). Moscow : UNESCO Institute for Information Technologies in Education. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf>.
7. Games vs Game-based Learning vs Gamification. URL: <https://www.upsidelearning.com/blog/index.php/2015/05/21/games-vs-game-based-learning-vs-gamification/>.

Бобренко І. В.

науковий співробітник

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Вступ. Суттєве значення в системі забезпечення всебічного розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами (ООП) та оптимізації їх освітньої діяльності має здоровий спосіб життя та його складники, особливо – оптимальний режим організованої фізкультурної рухової активності, що сприяє формуванню здоров'я та підвищенню адаптаційного потенціалу учня. У зв'язку з цим набуває актуальності питання оптимізації застосування в спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих освітніх технологій.

Мета дослідження: особливості та можливості оптимізації застосування здоров'язберігаючих освітніх технологій в процесі адаптивного фізичного виховання (АФВ) молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; кількісна та якісна обробка експериментальних даних; педагогічний експеримент, педагогічне спостереження.

Результати дослідження та їх обговорення. Здоров'язберігаючі технології в освіті – технології, спрямовані на розв'язання завдання збереження, підтримки, зміцнення та формування здоров'я дітей.

Здоров'язберігаючі технології – технології, що створюють безпечні умови перебування та навчання, підтримки та збереження здоров'я дітей різного віку у процесі освіти та виховання [3; 4].

Зміст організації психолого-педагогічної діяльності зі збереження, зміцнення й відновлення здоров'я учнів в спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями спрямований на формування фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я особистості. При цьому потрібна взаємодія медичного, психологічного та педагогічного напрямів забезпечення дієвості здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій закладу освіти [1; 7; 8].

Групи засобів, що застосовуються з метою здоров'язбереження: 1) засоби рухової спрямованості; 2) оздоровчі сили природи; 3) гігієнічні чинники; 4) чинники становлення ціннісного ставлення до здоров'я. Комплексне використання цих засобів дозволяє ефективно вирішувати завдання здоров'язбереження.

Відзначимо групи чинників, що впливають на ступінь працездатності та представляють потенційну загрозу для здоров'я учнів:

- фізіологічні (стать, вік, стан здоров'я тощо);
- фізичні (гігієнічні) (освітленість приміщення, температура повітря, шум, колір стін тощо);
- психічні / психоемоційні (настрій, осуд, заохочення тощо).

З метою здоров'язбереження учнів доцільно дотримуватись наступних умов проведення АФВ:

- запобігання виникнення факторів ризику здоров'я учня;
- врахування індивідуального стану фізичного та психоемоційного здоров'я кожної дитини;
- врахування показників індивідуальної рухової підготовленості учня;
- забезпечення адекватного відновлення сил дитини;
- формування постійної мотивації рухової активності кожної дитини;
- врахування матеріально-технічних умов закладу освіти (розташування приміщень; наявність санітарно-технічного, медичного, фізкультурного оснащення, комплектування класів тощо);
- забезпечення високого рівня співпраці педагога з батьками учнів;
- високий рівень професійної компетентності педагога (особливо - здоров'язберезувальної компетентності).

Важливість дотримання оптимальних санітарно-гігієнічних умов проведення фізкультурних занять пов'язана з чутливістю дитячого організму до впливу чинників довкілля [1]. Підвищення вологості, вмісту бактерій та температури повітря; збільшення вмісту органічних речовин і погіршення іонного складу повітря приміщення, зміна рівня освітлення сприяють погіршенню психоемоційного стану дитини, її самопочуття та як фізичної, так і інтелектуальної працездатності.

Розглядаючи АФВ, потрібно відзначити його вагоме значення в реалізації як здоров'язбереження, так і здоров'яформування молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку [1; 5; 6; 7; 8]. Принципи оздоровчої спрямованості АФВ втілюються в фізкультурно-оздоровчих та рекреаційних технологіях, що інтенсивно розвиваються. Під фізкультурно-оздоровчою технологією розглядаємо не тільки процес використання засобів фізичного виховання (ФВ) із метою оздоровлення учнів, а також основи методики побудови фізкультурно-оздоровчого процесу.

З огляду впливу на здоров'я дітей, здоров'язберігаючі технології використання засобів АФВ можна поділити на групи:

- технології, що сприяють запобіганню станам перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптивних станів дітей (ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні паузи, ритмічна гімнастика тощо);
- технології, пов'язані з безпосереднім впливом на функціональний стан різних органів та систем організму дитини (гімнастика для очей, масаж, дихальна гімнастика, звукова гімнастика, кольоротерапія, музикотерапія тощо);
- освітні технології, які включають програми з навчання школярів турботі про власне здоров'я, формуванню культури здоров'я як складової загальнолюдської культури (медіатехнології, мультимедійні технології тощо);
- технології, пов'язані з впливом на психіку дитини; з формуванням її психологічного здоров'я (релаксація, кинезіологічна гімнастика, пальчикова гімнастика, психогімнастика, казкотерапія, сміхотерапія тощо).

Доцільно використовувати фізичні вправи корекційно-розвивальної спрямованості у поєднанні з кольоротерапією, аромотерапією, музикотерапією тощо – згідно з індивідуальними потребами учня [6].

Розглянемо більш детально застосування деяких технологій у ФВ учнів з інтелектуальними порушеннями. Мультимедійні технології дозволяють вводити, зберігати, переробляти та відтворювати текстову, аудіовізуальну, графічну, тривимірну та іншу інформацію (Ю. В. Драгнев, В. І. Шандригось). За даними наукових досліджень, використання мультимедійних засобів навчання дозволяє суттєво підвищити пізнавальну активність і мотивацію дітей, що сприяє активізації їх розумової діяльності, здатності до навчання, збільшує рівень розвитку їх просторових уявлень тощо і, як наслідок, сприяє поліпшенню якості виконання рухових завдань (В. Ю. Биков, Ю. В. Драгнев, В. І. Шандригось).

Результативність корекційно-розвивального впливу мультимедійних технологій в процесі АФВ залежить від рівня кваліфікації педагога з ФВ. Медіакомпетентність відноситься до професійних компетентностей педагога. Медіакомпетенції – здатність педагога знаходити і використовувати на заняттях інформацію, отриману з різних джерел, а також застосовувати в навчально-виховному процесі комп'ютерну, аудіо -, відеотехніку, реалізуючи тим самим сучасні інноваційні інформаційні технології (В. О. Магін, Ю. В. Сорокопуд, Е. Н. Набат).

Умовами формування медіакомпетентності педагога з ФВ є наявність достатнього рівня знань і умінь з: адаптивної фізичної культури (АФК); спеціальної педагогіки; достатнього рівня медіаграмотності.

Для педагога з ФВ медіакомпетентність це – можливість реалізувати інноваційні освітні технології, що лежить в основі ключових компетенцій; уміння організовувати освітній процес, заснований на здатності здійснювати ефективну взаємодію в процесі освоєння інноваційних технологій у сфері АФК, що дозволить за мінімальний час і з мінімальними зусиллями організувати навчальну роботу в закладі загальної середньої освіти для дітей з ООП, і, отже, оптимізувати процес АФВ учнів.

Зупинимось ще на одному аспекті здоров'язбереження. При проведенні всіх форм роботи з фізичної культури (ФК) у спеціальних закладах загальної середньої освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями важливо передбачити заходи безпеки та попередження травматизму дітей. Будь-яка рухова діяльність молодших школярів із інтелектуальними порушеннями (легкого та помірного ступенів) може здійснюватися лише під безпосереднім контролем і наглядом з боку педагога [2; 6].

При організації фізкультурної діяльності варто дотримуватись наступних вимог:

- не допускати знаходження учнів у залі або на фізкультурному майданчику без нагляду педагога;
- стежити за тим, щоб учні самовільно не використовували прилади, тренажери;
- при виконанні вправ з предметами стежити за достатнім інтервалом і дистанцією між учнями;
- навчаючи дітей руховим навичкам, педагог повинен забезпечити правильний показ руху;
- здійснювати постійний контроль за збереженням правильної пози та постави дітей під час виконання вправ;
- контроль стану дітей, не допускаючи їх перевтоми;
- ознайомлення дітей з правилами поведінки на занятті та систематичний контроль їх виконання.

З метою оптимізації заходів безпеки та попередження травматизму учнів доцільно [2]:

- 1) кількаразове пояснення правил техніки безпеки;
- 2) нагадування правил техніки безпеки за потреби;
- 3) по ходу проведення заняття (уроку) постійно слідкувати за дотриманням учнями техніки безпеки, використовуючи вказівку при недотриманні;
- 4) при поясненні та при роботі з забезпечення виконання правил поведінки та безпеки зважати на індивідуальні особливості психофізичного розвитку учнів (уповільненість, вузькість сприймання, його недостатня диференційованість; порушення розвитку осмисленої пам'яті; формування мисленнєвої діяльності дітей в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності; недосконалість розвитку усіх форм мислення, особливо понять; складність концентрації уваги; недорозвиток довільної уваги; недорозвиток мовлення; недорозвиток волі; психоемоційна нестабільність; неоднорідність порушень рухової сфери, координації, точності та темпу рухів, відтворення заданих рухів та положень, наявність синкінезій);

- 5) постійна підтримка мотивації дотримання дітьми техніки безпеки;
 б) при виконанні фізичних вправ – додатковий контроль правильності техніки виконання (загроза неправильного виконання вправи у зв'язку з недостатнім розвитком координаційних здібностей, швидкості реакції тощо).

Організація освітнього процесу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає від педагога високого професіоналізму та здатності до зміни тактики в залежності від індивідуальних особливостей розвитку дитини.

Застосування здоров'язберігаючих технологій в процесі АФВ потребує від педагога [8]:

- не допускати як фізичного, так і психоемоційного перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг індивідуального навантаження та способи його регуляції;
- враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості дітей, мовленнєвий розвиток кожної дитини.

Отже, особливого значення набуває необхідність в забезпеченні індивідуального та диференційованого підходу. Диференціація здійснюється за: рівнем фізичної підготовленості дітей; рівнем сформованості рухових умінь, навичок з певних розділів навчальної програми тощо.

Професійна підготовка педагога спеціального закладу загальної середньої освіти для осіб з ООП до використання здоров'язберігаючих технологій має бути спрямована на оволодіння основними напрямками здоров'язбереження та здоров'яформування з урахуванням вікових, гендерних, індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів.

Висновки. Таким чином, можна зазначити, що застосування здоров'язберігаючих освітніх технологій в процесі АФВ учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (легкого та помірного ступенів) початкової ланки освіти вимагає запобігання виникненню чинників ризику здоров'я школярів; індивідуального підходу в процесі ФВ; постійного зростання рівня професійної компетентності педагога та особистісної готовності педагога до здійснення здоров'язбереження дітей.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з обґрунтуванням методики індивідуалізації та диференціації використання засобів АФВ з метою здоров'язбереження молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Антонік В. І. Анатомія, фізіологія дітей з основами гігієни та фізичної культури: навч. посіб. / В. І. Антонік, І. П. Антонік, В. Є. Андріанов. – К.: Видавничий дім «Професіонал», Центр учбової літератури, 2009. – 336 с.
2. Бобренко І. В. Організація занять з формування безпечної поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку / І. В. Бобренко // Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів

(Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка).]. – Київ : Симоненко О. І., 2019 – С. 22 – 25.

3. Ващенко О. М. Особливості побудови здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи / О. М. Ващенко // Здоров'я та фізична культура. – 2014. – № 4 (292). – С. 2–9.

4. Коцур Н. І. Формування здоров'язбережувального простору в загальноосвітніх навчальних закладах / Н. І. Коцур // Рідна школа. - 2012. - №11. - С. 60-65.

5. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу : навч.-метод. посіб. / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, А. В. Міненко та ін.: За наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707272/>

6. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навч.-метод. посіб. /авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко, О. І. Мякушко, С. В. Трикоз, І. В. Сухіна, Н. А. Ярмола. За ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Сухіної. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – 233 с. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/718292/>

7. Сливка Л. В. Здоров'язбережувальна педагогіка / навч.-метод. посіб. / Л. В. Сливка. – Івано-Франківськ: видавець Кушнір Г. М., 2016. – 200 с.

8. Сутула В. О. Сучасні педагогічні технології в системі фізичного виховання школярів / В. О. Сутула, Г. В. Власов, О. І. Булгаков. – Харків, 2013. – 117 с.

Гноєвська О.Ю.

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології

РОЛЬ ІГРАШКИ В ЗАСВОЄННІ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з сучасних проблем дошкільної лінгводидактики є проблема розвитку словника. Різні аспекти словникового розвитку дошкільників знаходять відбиття в працях педагогів, психологів, лінгводидактів (О. Аматьєва, В. Коник, К. Крутій, Н. Кудикіна, В. Ляпунова, Є. Негневицька, О. Соловійова, Є. Тихєєва, А. Шахнарович, М. Черкасов, К. Чуковський, О. Ушакова, В. Ядешко та ін.) [15] та представників наукової школи академіка А. Богущ (Н. Гавриш, Н. Ємельянова, Н. Кирста, Н. Луцан, І. Луценко, І. Непомняща, І. Попова, Ю. Руденко, Н. Савельєва, Н. Чепелюк). У наукових працях Н. Луцан, Ю. Руденко, Н. Савельєвої визначено особливості становлення та розвитку словника дітей дошкільного віку [6].

Засвоєння словника вирішує завдання накопичення та уточнення уявлень, формування понять, розвитку змістовної сторони мислення. Одночасно з цим відбувається розвиток операційної сторони мислення, оскільки оволодіння

лексичним значенням відбувається на основі операцій аналізу, синтезу, узагальнення [1].

Ми розглянемо, як формується словник дитини в молодшому віці та які педагогічні впливи необхідні для того, щоб забезпечити своєчасний розвиток словника маленької дитини. Наш вибір засобу засвоєння словника не випадковий і обумовлений безліччю передумов.

По-перше, іграшка — незмінний супутник дитини з перших днів народження. Її спеціально створює дорослий у виховних цілях, щоб підготувати малюка до входження в суспільні відносини. Як підмітила відомий психолог Урунтаєва Р. А., що головне завдання дорослих полягає в тому, щоб навчити дитину діяти з іграшками.

По-друге, провідною діяльністю в дошкільному віці є гра та як її засіб — іграшка. З її допомогою діти пізнають світ.

Проблема словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства [51,52] досліджувалася низкою вчених. Різні аспекти словникового розвитку дошкільників знаходять відображення в працях педагогів, психологів, лінгводидактів (О.Аматьєва, А.Богущ, Н.Гавриш, В.Коник, К.Крутий, Н.Кудикіна, Н.Луцан, І.Луценко, В.Ляпунова, Є.Негневицька, І.Непомняща, Ю.Руденко, О.Соловйова, Є.Тихеева, А.Шахнарович, М.Черкасов, К.Чуковський, О.Ушакова, В.Ядешко та ін.). Проблема збагачення словникового запасу дошкільників знайшла відображення в дослідженнях Г.Бавикіної, А.Богущ, І.Непомнящої, Ю.Ляховської. У наукових працях А.Іваненко, М.Коніної, В.Коник, Н.Кудикіної, Н.Луцан, Ю.Ляховської, Ю.Руденко, Н.Савельєвої визначаються особливості становлення і розвитку словника дітей дошкільного віку.

Вчені досліджували також особливості засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті; використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів [51,52] (А.Арушанова, Л.Бірюк, Н.Гавриш, А.Ількова, Н.Кирста, Л.Колунова, Г.Куршева, О.Максаков, А.Лаврентьєва, Є.Савушкіна, А.Смага, О.Сомкова, Ф.Сохін, Є.Струніна, О.Ушакова, Т.Юртайкіна) [48] . Н.Гавриш, В.Коник, Н.Кудикіна, Ю.Руденко, О.Ушакова займаються питаннями розвитку словника. Роботи В.Ветрова, М.Яшиної, Я.Ядешко присвячені кількісному накопиченню словника дошкільників. Особливості розуміння дітьми слів і понять висвітлено в роботі О.Логінової [1].

У дослідженні А.Лаврентьєвої доведено, що становлення системи лексичних значень слів відбувається поступово. Труднощі у виявленні рівня розвитку семантичної сторони мовлення у дітей четвертого року життя пов'язані з низкою причин: швидкою втомлюваністю, невідповідністю оволодіння фонетичним та змістовим планом слів, а також нездатністю до вичленювання суттєвих ознак слова. А.Лаврентьєва довела, що у молодших дошкільників можна сформулювати розуміння та використання в мовленнєвій діяльності лексичних одиниць і семантичних відношень на основі спеціальної роботи, спрямованої на усвідомлення дітьми місця слова в лексичній системі рідної мови. Формування свідомого ставлення дитини до змістової сторони

лексичних одиниць та вміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності підводить до оволодіння значенням слова на рівні змісту [2].

За іншим науковим напрямом досліджень в якості пріоритетного обрано особливості розвитку словника дітей у різних видах діяльності (В. Гербова, М. Коніна, В. Логінова, К. Ушинський, Є. Флеріна, В. Ядешко, В. Яшина), ознайомлення їх зі словом у різних видах діяльності, особливості розуміння значення слова дітьми різних вікових груп, опанування узагальнювального значення слів, уведення саме таких, що позначають елементарні поняття. Автори орієнтують на необхідність створення широкого розвивального простору для оптимізації процесу оволодіння дітьми словниковим запасом. Численними дослідженнями, узагальненням широкого досвіду педагогів-практиків вони доводять роль включення дітей в активну діяльність із різними предметами, іграшками та матеріалами, наполягають на особливій ролі дорослого, без словесного супроводу активних дій дітей слова не зможуть бути засвоєні дошкільниками [2].

У сучасній методиці словникова робота розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне засвоєння словникового складу рідної мови. Розвиток словника розуміється як тривалий процес кількісного накопичення слів, освоєння їх соціально закріплених значень та формування вміння використовувати їх у конкретних умовах спілкування [5].

Слово забезпечує зміст спілкування. Головною особливістю слова є єдність його лексичного і граматичного значень. Лексичні значення – згустки людських знань про певні сторони дійсності, без їх засвоєння неможливе оволодіння мовою як засобом спілкування і знаряддям мислення. Значення слова має складну будову [5]. По-перше, в ньому можна виділити предметність, тобто позначення предмета, номінацію. У семантиці слова розрізняють і другу сторону – систему абстракцій і узагальнень, яка ховається за словом, систему зв'язків і відносин, яка в ньому виражається. Наприклад, слово стіл вказує на певний предмет – стіл, але разом з тим виділяє суттєву ознаку предмета – наявність настилу від кореня стіл, стелили, настилати, а також позначає столи будь-якої форми, будь-якого виду [5].

Слово – виключна здатність людини виражати свої думки і почуття, здатність мовити, спілкуватися (В.Даль); основна функціонально-структурна і семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризується самостійністю і відтворюваністю (А.Грищенко, Л.Мацько, М.Плющ, О.Пономарів); має певне значення і вживається в мовленні як [6] самостійне ціле (О.Пономарів); дає найменування для всіх пізнаних людиною предметів і явищ природи та суспільства, відношень і залежностей, для вираження людиною почуттів, емоційних реакцій і волевиявлень; має самостійно закріплене суспільно-комунікативною практикою значення, називає предмет, явище, входить із властивим його індивідуальним значенням до словникового складу мови (Л.Мацько, О.Мацько, О.Сидоренко) [5].

Для з'ясування сутності словникової роботи в дошкільному навчальному закладі дуже важливо підкреслити, що значення слова можна визначити на основі встановлення трьох сторін: 1) співвіднесеності слова з предметом, 2)

зв'язку слова з певним поняттям, 3) співвіднесення слова з іншими лексичними одиницями всередині лексичної системи мови (В. А. Звегінцев). Засвоїти значення слова – означає опанувати всіма його сторонами [5].

Аналіз природи слова та особливостей засвоєння дітьми лексики дозволяє виділити у словниковій роботі з дошкільниками два аспекти. Перший аспект полягає в освоєнні дитиною предметної віднесеності слів та їх понятійного змісту. Він пов'язаний з розвитком пізнавальної діяльності дітей і здійснюється в логіці предметних зв'язків і відносин. В дошкільній методиці розвитку мовлення цей аспект представлений насамперед у роботах Е. І. Тихеєвої, М. М. Коніної, Л. А. Пенъевської, В. І. Логінової, В. О. Гербової, А. П. Іваненко, В. І. Яшиної.

Другий аспект полягає в засвоєнні слова як одиниці лексичної системи, його зв'язків з іншими лексичними одиницями. Особливе значення тут набувають ознайомлення дітей з багатозначними словами, розкриття їх семантики, точне за змістом використання антонімів, синонімів, багатозначних слів, т. е. розвиток смислової сторони мови. Це напрямок більшою мірою представлено у працях Ф. А. Сохіна та його учнів (О. С. Ушакової, Е. М. Струніної та інших). Обидва ці аспекти взаємозв'язані між собою, і, безумовно, робота над смисловою стороною слова стає можливою лише при засвоєнні дітьми предметного, понятійного змісту слова.

Таким чином, словникова робота в дитячому садку, спрямована на створення лексичної основи мови і займає важливе місце в загальній системі роботи по мовному розвитку дітей. Разом з тим вона має велике значення для загального розвитку дитини. Оволодіння словником є важливою умовою розумового розвитку, оскільки зміст історичного досвіду, який присвоюється дитиною в онтогенезі, узагальнено та відображено в мовленнєвій формі та насамперед у значеннях слів (А. Н. Леонтьєв) [5].

Особливість словникової роботи в дошкільному закладі полягає в тому, що вона пов'язана зі всією виховною та освітньою роботою з дітьми. Збагачення словникового запасу відбувається у процесі ознайомлення з навколишнім світом, у всіх видах дитячої діяльності, повсякденному житті, спілкуванні. Робота над словом уточнює уявлення дитини, поглиблює його почуття, організовує соціальний досвід. Все це має особливе значення в дошкільному віці, оскільки саме тут закладаються основи розвитку мислення і мовлення, відбувається становлення соціальних контактів, формується особистість [4].

Отже, роль слова як найважливішої одиниці мови і мовлення, його значення в психічному розвитку дитини визначають місце словникової роботи в загальній системі роботи по розвитку мови дітей у дошкільному навчальному закладі [5].

Особливості словника дітей дошкільного віку в нормальному онтогенезі достатньо широко вивчені в фізіології, психології, психолінгвістиці. Лексика дитини розвивається поступово під час мовленнєвого спілкування оточення з дитиною та знайомства з навколишнім світом. Словник представлений у двох аспектах: пасивний словник (імпресивна лексика) – це ті слова, які дитина знає та розуміє їх значення. Активний словник (експресивна лексика) – це ті слова,

які дитина використовує у спілкуванні з оточенням. У нормі пасивний словник переважає над активним.

У розвитку словника дітей дошкільного віку виділяють два боки: кількісний ріст словникового запасу та його якісний розвиток, тобто оволодіння значенням слів.

Для багатьох дітей на початку відвідування молодшої групи характерна загальна пом'якшеність мовлення, пропуски, спотворення і перестановка звуків, складів, їх заміна, порушення звукової структури слова, уподібнення звуків. Діти добре диференціюють звуки, в них розвинений фонематичний слух. У словнику дітей зустрічаються всі частини мови, хоча переважають іменники (до 50 %) і дієслова (28–30 %), багато ще полегшених слів, слів-універсалізмів.

Провідною формою спілкування залишається діалогічне мовлення.

У першій половині означеного віку ще переважає ситуативне мовлення. Зі зміною провідного типу діяльності (предметно-маніпулятивної на сюжетно-рольову гру) з'являються нові форми мовленнєвих дій – висловлювання у структурі мовленнєвої діяльності такого типу:

- ✓ висловлювання, що коментують власні ігрові дії дитини;
- ✓ висловлювання, що коректують дії партнера;
- ✓ висловлювання, що планують дії і розподіл ролей.

Переважають вказівні займенники «ось», «тут», «цей». Характерна неточність у вживанні абстрактних, узагальнювальних, збірних, часових і просторових понять. Яскраво виражене словотворення

У молодшому дошкільному віці спостерігаються значні індивідуальні відмінності дітей у розвитку всіх сторін мовлення [5]. Про це варто пам'ятати вихователю і планувати індивідуальні заняття з дітьми, які мають затримки мовленнєвого розвитку, та з тими [5], хто явно випереджає своїх однолітків щодо нормативів вікового розвитку мовлення.

Якщо звернутися до історії цього питання, то вперше завдання щодо словникової роботи з дошкільниками визначила Є. Тихеева у праці «Розвиток мовлення дітей» [6].

Завдання словникової роботи в дитячому саду були визначені [48]. у працях М.М. Коніної, О.І. Соловйової, Є.І. Тихеевої, серед них, зокрема: збагачення словника новими словами, засвоєння дітьми раніше невідомих слів, а також нових значень ряду слів, які вже є в їхньому лексиконі. Збагачення словника відбувається, в першу чергу, за рахунок загальноновживаної лексики (назви предметів, ознак і якостей, дій, процесів та ін.); [6].

✓ закріплення і уточнення словника. Це завдання обумовлене тим, що у дітей слово не завжди пов'язане з уявленням про предмет. Вони часто не знають точного найменування предметів. Тому сюди входять поглиблення розуміння вже відомих слів, наповнення їх конкретним змістом на основі точного співвіднесення з об'єктами реального світу, подальшого оволодіння узагальненням, яке в них виражено, розвиток вміння користуватися загальноновживаними словами; [5].

✓ активізація словника. Засвоювані дітьми слова діляться на дві категорії: пасивний словник (слова, які дитина розуміє, пов'язує з певними уявленнями, але

не вживає) і активний словник (слова, які дитина не тільки розуміє, але активно, свідомо при всякому зручному випадку вживає в мові). У роботі з дітьми важливо, щоб нове слово увійшло в активний словник. Це відбувається тільки в тому випадку, якщо воно буде закріплено і відтворене ними в мові. Дитина повинна не тільки чути мову вихователя, а й відтворювати її багато разів, тому що при сприйнятті бере участь, в основному, тільки слуховий аналізатор, а в говорінні – ще й м'язово-руховий і кінестетичний аналізатори; [5]

✓ усунення з мовлення дітей нелітературних слів (діалектні, просторічні, жаргонні). Особливо це необхідно, коли діти перебувають в умовах неблагополучного мовленнєвого середовища.

Нове слово має увійти до словника в поєднанні з іншими словами, щоб діти звикли вживати їх у потрібних випадках [5].

У програмі «Українське дошкілля» висвітлено освітні завдання для дітей четвертого року життя, а саме:

- ✓ збагачувати словник новими словами, сприяти засвоєнню дітьми раніше невідомих слів і нових значень слів, які є в лексиці дітей;
- ✓ забезпечувати засвоєння значень слів і їх доречне вживання відповідно до контексту висловлювання, ситуації, в якій відбувається спілкування;
- ✓ активізувати словник застосуванням дітьми слів у різних мовленнєвих ситуаціях;
- ✓ вчити культури мовлення [6].

На основі розширення уявлень і знань збільшувати запас слів, що означають назви предметів, їх якості та властивості, професії, пори доби [5].

Поповнювати словник дієприкметниками (квітучий, захмарений, спілий), дієприслівниками (сидячи, підстрибуючи), прислівниками (міцно, розумно, праворуч, ліворуч) [5].

Активізувати вживання у мовленні іменників, що означають назви частин, деталей предметів, частин тіла людей і тварин [5].

Вчити розуміти і вживати узагальнюючі слова: «іграшки», «одяг», «меблі», «овочі», «фрукти», «ягоди», «посуд», «їжа», «птахи», «тварини».

Вчити розуміти і вживати синоніми, омоніми, слова в прямому і переносному значенні (дорога, шлях, стежка; ручка в дитини – ручка дверей, ключ журавлиний – ключ до дверей; йде людина – йде дощ) [4].

Збагачувати словник дітей образними поетично-художніми виразами (мишка-шкряботушка, зайчик-побігайчик), порівняннями (білий, немов сніг; прозорий, як скло), фразеологізмами, приказками, прислів'ями, звуконаслідувальними словами.

Поступово збагачувати словник синонімами (словами, близькими за значенням): куштувати – пробувати, сильний – дужий тощо. Вчити дітей добирати слова протилежні за значенням (антоніми): чистий – брудний, йти – бігти, великий – малий. Збагачувати словниковий запас спільнокореновими словами (обід – обідати), словами з однаковими суфіксами (спальня – їдальня) та префіксами (зав'язати – застібнути) [4].

Вчити активно вживати слова ввічливості: «Доброго ранку!», «Доброго дня!», «Доброго вечора!», «До побачення», «Вибач(те)», «Будь ласка», «Прошу», «Дякую» [1].

Завдання вихователя – максимально оптимізувати процес збагачення словника. Застосовуючи різні методики розвитку мовлення і збагачення словника, можна домогтися позитивних результатів. Словник дитини є основою розвитку мовлення дітей.

Література

1. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей удошкільних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти / А. Богуш, Н.Гавриш, Т. Котик. - К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. - 304 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2004.
3. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). — М.: Просвещение, 1981 — с. — 144.http://pedlib.ru/Books/2/0320/index.shtml?from_page=1
4. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.--метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с. — С. — 172.http://pedlib.ru/Books/5/0220/5_0220-172.shtml#book_page_top
5. Федкевич Л.В. Развитие словника молодших дошкільників у різних видах діяльності /Л.В. Федкевич // Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики / за заг. ред. О.О.Максимової, М.А.Федорової. – Житомир: ФОП Левковець, 2016. – У 2-х ч. – Ч. I. – 216 с. – С. – 210.
6. Федкевич Л.В. Развитие словника молодших дошкільників у різних видах діяльності /Л.В. Федкевич // Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики / за заг. ред. О.О.Максимової, М.А.Федорової. – Житомир: ФОП Левковець, 2016. – У 2-х ч. – Ч. I. – 216 с. – С. – 210-211.

Горлачов О.С.

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри сурдопедагогіки та
сурдопсихології імені М.Д.Ярмаченка
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова

РОЗВИТОК ЛЕКСИКИ МІМІКО-ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННЯ

На сьогодні миміко-жестове мовлення однозначно визначається як засіб міжособистісного спілкування осіб з порушеннями слуху в процесі навчально-виховної роботи в спеціальному закладі освіти та в усьому процесі їхньої життєдіяльності. Тому, виступаючи засобом спілкування, миміко-жестове мовлення весь час розвивається, збагачується та удосконалюється як лексично,

так і граматично, і семантично, залежно від умов функціонування в оточуючому соціумі осіб з порушеннями слуху.

Наукове вивчення та практичне дослідження міміко-жестового мовлення з різних напрямків наукового пізнання здійснювали такі вчені, як В. З. Базоєв, А. Г. Басова, Л. П. Березенська, Р. М. Боскіс, А. Л. Воскресенський, Л. С. Виготський, Й. Ф. Гейльман, О. Г. Геранкіна, Ю. А. Герасименко, О. П. Гозова, О. С. Горлачов, Т. О. Григор'єва, Г. О. Гурцов, Т. П. Давиденко, А. В. Дашьян, Л. С. Дімскіс, Г. Л. Зайцева, А. Г. Зикеев, С. О. Зиков, І. П. Колесник, Р. Г. Краєвський, С. В. Кульбіда, М. М. Лаговський, К. В. Луцько, Т. Ф. Марчук, Н. Г. Морозова, Е. В. Прозорова, Е. Г. Речицька, Т. В. Розанова, Б. Б. Симонов, М. Ф. Тітова, В. І. Флері, Л. І. Фомічова, Р. Н. Фрадкіна, М. Д. Ярмаченко, I. Ahlgren, U. Bellugi, F. Grosjean, E. Klima, H. Lane, S. Liddell, W. Stokoe, T. Supalla, L. Wallin та інші. Саме базуючись на досягненнях сурдопедагогіки та сурдопсихології здійснені значні надбання в межах дослідження та вивчення міміко-жестового мовлення як компетентнісної складової сурдопедагогічної майстерності, засобу навчання та міжособистісного спілкування, забезпечення інформацією тощо [1, 2, 3, 4].

В оточуючому суспільстві з постійним розвитком науки і техніки з'являються нові слова, терміни, поняття, тобто весь час збільшується словниковий запас словесної мови. В міміко-жестовому мовленні ситуація збільшення лексичного складу не така оптимістична, так за появи нового слова чи поняття в середовищі осіб з порушеннями слуху, вслід за загальним соціумом, не обов'язково виникне нове жестове позначення. Жести виникають і існують в міміко-жестовому мовленні лише відповідно до тих слів, термінів, понять, якими користуються в безпосередньому спілкуванні особи з порушеннями слуху. Наприклад, найновіше й найпоширеніше поняття на сьогоднішній день, що є у світі, це – «коронавірусна інфекція». Так як і глухі і слабочуючі люди є безпосередніми учасниками суспільного життя, в міміко-жестовому мовленні, як системі їхньої безпосередньої міжособистісної комунікації, з'явилося жестове позначення даного слова: даний термін «коронавірус» передається через причинно-наслідкове опорне опосередкування абстрактних понять жестом «корона» (або жестова імітація пальцями правої руки «корони» надітої на зап'ясток лівої руки) + жестом «зв'язок».

Лексичний склад міміко-жестового мовлення збагачується за рахунок кількісного поповнення та якісного вдосконалення. Зокрема, через утворення цілковито нових жестів. Наприклад, так відбулось з утворенням нових жестів, що позначають поняття «інтернет», «фейсбук», «месенджер» тощо. Або за рахунок утворення нових жестових позначень слів на базі вже існуючих жестів. Наприклад, такі жестові позначення слів як «смартфон», «гаджет» походять від жесту-імітації гортання сторінок. Хоча також має місце утворення нових жестових позначень слів із комплексу поєднання існуючого жесту і новоутвореного. Наприклад, утворення жестового позначення, що відповідає словосполученню поняття «коронавірусна інфекція». Також на лексичний склад міміко-жестового мовлення здійснюють вплив жести, що виходять із

повсякденного вжитку («піонер», «колгосп», «радгосп») або змінюють свою форму («телефон») тощо.

В процесі розвитку будь-якої системи спілкування, зокрема такої невербальної системи спілкування осіб з порушеннями слуху, як міміко-жестове мовлення, постійно відбуваються різноманітні процеси розвитку і удосконалення, зокрема, збільшується лексичний склад через утворення нової лексики, утворення нових понять, запозичення, видозмінення та створення нових жестів тощо.

Отже, в процесі розвитку суспільства відбувається постійний розвиток міміко-жестового мовлення в соціумі, тобто утворення нової лексики міміко-жестового мовлення пов'язане з появою в соціальному середовищі та в процесі комунікації осіб з порушеннями слуху нових слів, понять, термінів. Саме даний процес позитивно впливає на розвиток міміко-жестового мовлення як засобу міжособистісної комунікації осіб з порушеннями слуху.

Література

1. Горлачов О. С. Теорія міміко-жестового мовлення та сурдоперекладу в структурі формування точності семантичних значень / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 37 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. С. 34-39.
2. Горлачов О. С. Сурдопереклад в житті осіб з порушеннями слуху // Актуальні питання сурдопедагогіки : зб. наукових праць / за ред. Л.І.Фомічової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 17-28.
3. Зайцева Г. Л. Жест и слово. Научные и методические статьи / И. А. Егорова, А. А. Комарова, Н. А. Чаушьян. Москва : ВТИИ, 2006. 632 с.
4. Ярмаченко Микола Дмитрович та розвиток української сурдопедагогіки : монографія / за ред. Л. І. Фомічової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 172 с.: ілюстр.

Губар С.Ю.

НПУ імені М.П. Драгоманова,
старший викладач

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Процес формування граматичних понять посідає одне з важливих місць в колі актуальних проблем навчання української мови. Актуальність даного питання підкреслюється в дослідженнях Д.М. Богоявленського, Н.О. Менчинської, С.Ф. Жуйкова, Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка, Г.М. Орлової та інших.

Досліджуючи особливості засвоєння граматики, Д.Ф. Ніколенко та Л.М. Проколієнко 4 зазначали, що формування понять відбувається в процесі спілкування з іншими людьми. Починається формування принагідним шляхом, його результатом є «житейські поняття» і в процесі цілеспрямованого навчання, його наслідком є «наукові» поняття.

Розглядаючи процес формування граматичних понять в учнів початкових класів загальноосвітньої школи, М.А. Білецька, Г.А. Чуйко, Г.Ф. Школьна б вважали, що необхідна умова формування граматичних понять – поступове поглиблення знань, встановлення зв'язку між знаннями про речення і частини мови. З кожним граматичним поняттям учні повинні ознайомитись поступово. Деякі поняття засвоюються протягом декількох років. Вивчення граматичної теорії відноситься, на більш пізні етапи навчання, а перед цим – тривалий період спеціально організованих дограматичних вправ на розвиток мовлення з метою компенсувати недостатність дошкільно-мовленнєвої практики учнів.

Проблема формування понять в цілому та граматичних, зокрема, досліджувалась як важлива й у спеціальній літературі.

Оволодіваючи тією чи іншою наукою, глухий повинен, перш за все, засвоїти відповідну систему понять (математичних, природничих, географічних тощо), стверджував М.Д. Ярмаченко 7. Засвоєння ж цих понять нерозривно пов'язане з використанням мовних засобів спілкування.

Поняття неможливо «поставити», зазначав С.О. Зиков 2. Вони, підкреслював учений, формуються в свідомості людини і не ізольовано одне від одного, а у взаємозв'язку з іншими.

На складність та повільність у формуванні понять у глухих дітей звертали увагу Л.С. Виготський, Р.М. Боскіс, Ж.І. Шиф, О.П. Гозова та інші. Зокрема, вони вказували на труднощі переосмислення засвоєних понять глухими дітьми, на недостатню диференціацію учнями відносних понять, на труднощі абстрагування граматичної форми слів від його конкретного значення.

Відомий психолог Ж.І. Шиф 5 зазначала, що недорозвиток мовлення, абстрактного мислення, труднощі оволодіння системою мовних позначень призводять до складності сприймання, аналізу та узагальнення об'єктів глухими учнями. На її думку, наслідком такого явища є недорозвиток понятійного мислення у глухих дітей. Для того, щоб простежити як саме у глухих формуються системи наукових понять, підкреслювала Ж.І. Шиф, важливо з'ясувати, яким є первинне оволодіння значеннями слів, з'ясування того, що саме позначають предмети.

Дослідження, проведене К.Д. Бойко 1 показало, що при тому рівні мовленнєвого розвитку, яке характерне для більшості учнів молодших класів, до введення предметно-практичного навчання спеціальна робота над елементарними знаннями граматики не приносить успіху. На такому рівні учні можуть виконувати вправи, які дає вчитель, але вони не підготовлені для тих узагальнень, що несуть в собі граматичні категорії. Дослідження показало, що спеціальна робота над граматичною будовою мови, а також над її словниковим складом, може бути успішною лише при такому рівні мовленнєвого розвитку, який досягається при навчанні з опорою на предметно-практичну діяльність.

Автор також відзначала, що процес оволодіння граматичною будовою починається з наслідування зразкам, що представлені у мовленні вчителя. Багато чисельність повторювань різних граматичних конструкцій забезпечує достатньо стійке засвоєння словосполучень й формоутворень. Останнє служить переносу засвоєних граматичних форм на новий мовленнєвий матеріал.

В умовах організованого навчання мови школа та вчитель повинні допомогти дитині у більш швидкому оволодінні граматичною будовою, зауважував С.О. Зиков 2. Далі автор зазначав, що було б неправильним очікувати, коли дитина самостійно оволодіє узагальненням тих чи інших граматичних явищ. На думку вченого, граматичні узагальнення – це важливий фактор у прискоренні процесу засвоєння мови як засобу спілкування.

В сурдопедагогіці нагромаджено вже значний досвід з вивчення закономірностей засвоєння мови, який свідчить про те, що глухі учні мають можливості оволодівати закономірностями граматики, за умови побудови правильного процесу навчання.

Література

1. Бойко К.Д. Овладение глухими учащимися младших классов грамматической формой слова : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук. Москва, 1970.
2. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. Москва, 1961.
3. Проколієнко Л.М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками. Київ : КДПІ, 1973.
4. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. Москва : Просвещение, 1968.
5. Чуйко Г.А., Білецька М.А., Школьна Г.Ф. Методика викладання української мови в початкових класах : підручник для педучилищ. Київ : Рад. шк, 1975.
6. Ярмаченко М.Д. Свідомість у навчанні глухих учнів. Київ, 1963.

Дрозд Л.В.

старший викладач

кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З УЧНЯМИ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Створення належних умов для самореалізації своїх громадян є сутнісним завданням кожної європейської демократичної держави і України як однієї із них. Всебічної уваги з боку соціальних інститутів суспільства потребують люди з особливими потребами, в силу обмежених можливостей для їх належної соціалізації. Про рівень розвитку цивілізованості держави, і суспільства загалом можна стверджувати рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян. На створення правових, соціально-економічних та матеріально-технічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку спрямовані Конституція України, Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), а також ратифіковані Верховною Радою України міжнародні нормативно-правові акти, зокрема, Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН «Про права дитини», «Стандартні правила для інвалідів» та інші. Їх

соціалізація є важливою проблемою, оскільки такі особи найбільше потерпають від соціальної незахищеності.

Національна освіта в умовах сьогодення переживає період реформування, що висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок. Принцип дитиноцентризму, що ґрунтується на дотриманні істинних загальнолюдських цінностей покладено в основу сучасного виховання і навчання учнів закладів освіти різних типів. В наш час поряд зі всебічним удосконаленням навчально-виховного процесу масових загальноосвітніх закладів освіти певні якісні зрушення відбуваються і в навчанні та вихованні розумово відсталих дітей, серед яких особливого значення набуває проблема корекції та компенсації порушених функцій.

Зважаючи на вищесказане, виняткової актуальності набуває проблема організації корекційного навчально-виховного процесу з учнями із розумовою відсталістю в умовах інклюзивного навчання.

Вітчизняна спеціальна педагогіка та спеціальна психологія кінця ХХ-початку ХХІ ст., трактують сутність корекційного навчання як педагогічний процес, що ставить за мету не тільки засвоєння певної суми знань і вироблення відповідних умінь та навичок, а й виправлення недоліків розвитку дитини.

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень із питань корекційного навчання та виховання дітей із олігофренією на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, Л. С. Виготський, О. М. Граборов, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Х. С. Замський, В. Ю. Карвяліс, М. П. Козленко, Н. Л. Коломінський, В. І. Лубовський, О. Р. Лурія, С. П. Миронова, С. Л. Мирський, Г. М. Мерсіянова, Ж. І. Намазбаєва, Б. І. Пінський, В. М. Синьов, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф та ін.). У їхніх працях досліджено і проаналізовано різноманітні психологічні, дидактичні та виховні аспекти олігофренопедагогіки.

На сучасному етапі розвитку суспільства, інтеграція осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в суспільство по праву визнається дефектологами як вища ступінь соціально-трудова та професійної адаптації. В результаті змін уявлень про людину, етичних норм змінюються в значній мірі і теоретичні положення науки і реальна практична допомога людям з тими чи іншими дефектами в розвитку.

Соціальна модель навчання, виховання та адаптації у суспільстві осіб з розумовою відсталістю передбачає подолання їх ізоляції та максимальне включення у соціум на їхніх власних умовах. Діти здебільшого виховуються у родині, яка отримує допомогу від суспільства у вигляді різних соціальних послуг. У школі створюються умови для інклюзивного навчання таких дітей. Ця модель ставлення суспільства до людей згаданої категорії набуває світового визнання і поширення. Сьогодні вона починає впроваджуватися й у нашій країні[4].

Різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей, формування інтересів і потреб є одним із завдань інклюзивної освіти. Для того щоб інклюзивне навчання розумово відсталих учнів максимально впливало на можливий розвиток їхньої особистості, необхідно

формувати у них позитивне ставлення до навчальної діяльності, мотивацію досягнення у ній успіху. Це сприятиме підвищенню рівня самореалізації учнів, їхньої успішності, а також ефективності інклюзивного навчання. Проте зважаючи на той факт, що інклюзивна освіта наразі перебуває на етапі становлення, багато аспектів цієї проблеми є не дослідженими та потребують вивчення.

Дослідники відзначають, що інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Як проміжний етап розвитку інклюзивної системи освіти, можна вважати процес інтеграції (зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в загальний освітній простір) [1; 2; 4].

Ефективність інклюзивного навчання розумово відсталих учнів потребує перегляду традиційних форм організації навчальної діяльності. Відповідно, з цією метою необхідно впроваджувати новітні технології навчання, в основі яких має бути особистісно-орієнтований підхід[5].

Загальноосвітні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише вчителів і персоналу школи, а й батьків, членів родин, ровесників. Вочевидь, можна сформулювати декілька принципів створення умов у школі для забезпечення успішності процесу навчання дітей з особливими потребами та їх ровесниками: всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; школи мають визнавати й враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів читання; забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами; діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання; вони є найефективнішим засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, взаєморозуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками.

Таким чином, навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Література

1. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. / В. І. Бондар. // Дефектологія, 2003– № 3 – С. 25-27.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. / А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Наук. Світ, 2010. – 196 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Колупаєва А. А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір / А. А. Колупаєва. // Дефектологія, 2003. – № 4 – С. 36-39.
5. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. П. Матвеева, С. П. Миронова. – Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. – Кам'янець-Поділ., 2005. – 164 с.
6. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования. / С. И. Сабельникова. // Справочник руководителя образовательного учреждения, 2009. – № 1. – С.42-54.
7. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини: підруч. / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. -К.: Знання, 2008. -359 с.

Дубовик Олена Михайлівна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної психології та медицини

Факультет спеціальної та інклюзивної освіти

НПУ імені М.П. Драгоманова,

м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СПОСТЕРЕЖЕННЯ (ВІДЕОАНАЛІЗУ) У ДІТЕЙ З ПАТОЛОГІЄЮ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

Сучасний етап реформування системи освіти України потребує переосмислення підходів, які психологи традиційно використовують у практиці.

Це зумовлено необхідністю їх більш цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку, пов'язаного з адаптацією до нових умов конкурентного професійного середовища. З огляду на це, необхідно зосередити увагу на використанні методу спостереження (відеоаналізу).

На початку ХХ століття лабораторні методи поступово почали заявляти про себе в психології. Найвиразніше це демонструє бехевіористичний підхід в психології, згідно з яким предметом психології є поведінка. Даний підхід припускає накладання первинно-проекційної поведінкової реакції тварин (за типом стимул-реакція) на поведінкові прояви людини. Він суттєво розширив сферу психології та показав, що поведінка виходить далеко за межі свідомості і що психолога можуть цікавити не тільки несвідомі явища «таємниць душі», а й реальна взаємодія між організмом та середовищем. Саме спостереження за

поведінкою стало провідним у системі реакцій організму на внутрішні та зовнішні стимули.

Об'єктивність методу спостереження підвищується, якщо психолог використовує технічні засоби - відеокамеру. У такому дослідженні психолог має змогу абсолютно не втручатися в ситуацію. Ідеальний варіант методу дослідження досить повно представлений в розробках американського психолога А. Гезелла, який розробив спеціальну апаратура для об'єктивної діагностики психічного розвитку дітей раннього віку: це кіно та фотозйомка, також знамениті «дзеркала Гезелла» (дослідник може бачити все, що відбувається, при цьому залишаючись невидимим).

Метод відеоаналізу є технічним удосконаленням методу спостереження. Будучи лабораторно-допоміжною методикою, цей метод показав свою корисність у багатьох течіях і напрямках сучасної психології. Так, не можна уявити тренінгове заняття без методу відеоаналізу в будь-якому напрямі психологічної практики.

Мета методу відеоаналізу - це об'єктивна оцінка поведінкових проявів дитини в різноманітних, доступних для неї ситуаціях самореалізації (моделюче навчання, взаємодія батьків та дитини, спонтанна чи групова гра).

Завдання методу: на основі відзнятого матеріалу можна раціонально запланувати корекційну та реабілітаційну роботу в системах «батьки - дитина» та «спеціаліст - дитина».

Проведення відеоаналізу можливе за дотримання таких умов:

- вибір ситуації;
- алгоритм конструювання (інструктаж);
- часові межі відеозйомки;
- критерії зупинки відеозапису;
- резюме та висновки.

Відеоаналіз не суперечить етичному кодексу Американської психологічної асоціації (American Psychological Association) та дозволяє проведення спостережень за умови дотримання певних правил і здійснення певних заходів обережності, а саме: психологи повинні звести до мінімуму вторгнення в особисте життя; психологи не розкривають конфіденційні дані про учасників своїх досліджень; психологи повинні робити все можливе, щоб уникнути заподіяння шкоди учасникам дослідження, а в разі неможливості його уникнення - знизити передбачуваний збиток; якщо дослідження проводиться в громадському місці, то отримання інформованої згоди учасників не вважається необхідним. В іншому ж випадку необхідно заручитися їхньою згодою та ін.

Методика відеоаналізу нескладна щодо застосування. Вона лише потребує цілковитої згоди учасників на зйомку за заданими правилами (хоча слід зазначити, що на спонтанно-інформативну зйомку (наприклад, природні умови діяльності об'єкта) згода не береться для чистоти експерименту та уникнення упередженого ставлення самого об'єкта, щодо власних дій перед відеокамерою). Крім правила згоди, необхідним інструментарієм є відеокамера, а для подальшого аналізу - відеообладнання для перегляду відзнятого матеріалу.

Відеоаналіз застосовується майже у всіх сферах практичної психології, як допоміжний метод і як первинна методика корекції. В медичних центрах реабілітації та корекції в Україні на сьогодні ця методика застосовується під час корекції девіантних поведінкових проявів дитини, а саме протестних реакцій, реакцій адаптативного генезу, маломотивованих соціальних страхів, що провокують неадекватність поведінки та інше. Зазвичай, діти з адаптивними реакціями по-різному себе поведуть у життєвих ситуаціях. Вдома, де середовище знайоме, склався стійкий стереотип життя в побутовій реалізації та комунікації в сім'ї. За умови зміни середовища перебування спостерігаються різноманітні компенсуючі прояви поведінки дитини — адаптивні реакції.

Специфіка дітей з неврологічною патологією полягає в тому, що у них ослаблені адаптативні механізми щодо самореалізації в оточуючому середовищі, і саме цей чинник майже завжди лежить в основі порушення поведінки. Це ставлення батьків до дітей - гіперопіка батьків, рідше гіпоопіка. В обох випадках простежується неадекватна оцінка істинних можливостей дитини.

Найчастіше батьки мотивують підвищену опіку над дитиною тим, що дитина не може самостійно виконати дію у в'язку з певними психофізичними обмеженнями, на відміну від її однолітків. Тому батьки в більшості випадків усе виконують за дитину, позбавляючи її можливості спробувати реалізуватися в доступних для неї сферах. У більшості випадків одна консультація психолога не завжди може дати позитивний ефект, особливо тоді, коли йдеться про поведінкові реакції дитини. Адже сприйняття батьками реальності здійснюється саме через певні психофізичні розлади у дитини, тим більше, що кожен із батьків підсвідомо відчуває певну провину за стан дитини. Батьки надмірно піклуються про дитину, про її фізіологічні можливості, або, навпаки, занадто навчаючи її, не бачать істинного, реального позитивного виховного результату. Саме в таких ситуаціях доцільно використовувати відеокамеру та якомога ближче до дійсності сконструювати проблемну ситуацію (навчальну діяльність) і дати можливість батькам взяти в ній участь. Потім відпрацювати її так, як вони це роблять завжди в подібній ситуації.

Одним із найважливіших етапів для психолога є аналіз відзнятих подій. Аналізуючи матеріал потрібно дотримуватися правила перегляду та оцінки відеоінформації як батьками, так і психологом. По-перше, потрібно дати можливість батькам спокійно, без попереднього власного коментування переглянути запис, а потім запитати їх, що вони хотіли б змінити у власній стратегії щодо дитини, або чи є які-небудь питання в них до спеціаліста. Якщо батьки досить критично оцінили всі плюси та мінуси власної поведінки, то можна запропонувати реалізувати себе в спільній роботі з дитиною, враховуючи всі попередні недоліки. Якщо критичність батьків про власну діяльність невисока і суттєвих помилок вони не помічають і не визнають, то можна запропонувати їм навчити дитину за запропонованим психологом сценарієм чи самому психологу «замінити» батьків у взаємодії з дитиною. Потім порівняти результати здійсненої роботи з попередньою зйомкою для вироблення єдиної стратегії в роботі з дитиною.

Це лише один аспект застосування відеоаналізу в навчально-організаційній роботі батьків з дитиною. Особливу роль виконує відеоаналіз під час спільної роботи невролога та психолога в уточненні можливих неврологічних проявів чи поведінкових особливостей (наприклад, при епілепсії спостерігаються специфічні прояви - абсанси, міоклонії та інші симптоми).

Роль методу відеоаналізу - з'ясувати справжні прояви захворювання; інший аспект - провести моніторинг перебігу захворювання. Адже відео фіксує найменші деталі, що змінюються на візуальному етапі діагностики та перебігу захворювання.

Отже, підсумовуючи викладене, можна стверджувати про необхідність застосування методу відеоаналізу. Він зарекомендував себе як регулювальний чинник у корекційній роботі й продемонстрував такі особливості:

- можливість оцінки наявних поведінкових розладів із метою їх подальшої корекції;
- проведення корекційної роботи, що спрямована на усунення поведінкових розладів;
- можливість проведення моніторингу;
- регулювання зворотного зв'язку між батьками та психологом.

Ільїна О.В.

Канд. психол. наук,
ст. викладач кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології
НПУ ім. М.П.Драгоманова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГОГІЧНА ДОПОМОГА ДИТИНИ З СИНДРОМОМ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ТА ДЕФІЦИТУ УВАГИ В ШКОЛІ

Синдром гіперактивності та дефіциту уваги (СГДУ) це, за визначенням дитячих лікарів-психіатрів та неврологів, – розлад нервово-психічної діяльності дитини, зумовлений порушенням обміну дофаміну та норадреналіну, що беруть участь у модуляції основних вищих психічних функцій та впливають на діяльність центру контролю та гальмування рухових та емоційних процесів, центру програмування діяльності. Домінуючими факторами в розвитку синдрому є генетичні фактори, або ж пошкодження центральної нервової системи плоду під час вагітності та пологів.

Прояви зазначеного синдрому у дітей, батьки найчастіше помічають вже в ранньому віці. Функціональні порушення ретикулярної формації головного мозку призводять до зниження сенсорної та больової чутливості дитини. Діти не звертають увагу на давно змоклий підгузник, пізно починають самотійно сідати на горщик. Пізніше, батьки відмітять у дитини «безжалісне» відношення до однолітків, домашніх тварин. Дитина може вдарити, штовхнути, вкусити, проявляти аутоагресію. Крім того, у дітей зі СГДУ, частіше ніж у здорових однолітків, може спостерігатись нав'язлива мастурбація яка, починаючи від 3 річного, може «затягнутись» до шкільного віку та «використовуватись» для зниження психоемоційної напруги навіть посеред уроку. Пояснюється це ураженням таламічної системи головного мозку яка грає важливу роль в

регулюванні збуджень, що надходять від підкіркових структур та, проходячи через таламус, мають бути переусвідомлені в адекватні, соціально-прийнятні форми поведінки. Саме через первинну дефіцитарність мозкової організації дитини з синдромом ГДУ повільно та досить асинхронно формується блок контролю та регуляції за власною поведінкою. Крім зазначеного у дітей, за спостереженнями Сиротюк А.Л., констатуються: порушення структурно-функціональної організації лівої півкулі; незрілість лобно-гіпокальної системи регуляції рівня уваги; незрілість системи кіркового гальмування; низький психічний статус; підвищена виснаженість; труднощі в оволодінні письмом [3].

Осиповою О.А. та Панкратовою Н.В., які спостерігали за дітьми з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності було виділено 4 типи відхилень вищих психічних функцій [2]. Перший тип зустрічається у 42% дітей та пов'язаний з дефіцитарністю базальних структур мозку, затримкою зі становленням лівопівкульної домінантності та недостатності кірково-підкіркової регуляції. Характерними симптомами, при нейропсихологічному обстеженні, є: запізнення латералізації ведучої руки (півкулі); первинна недостатність в рухових пробах; полімодальні порушення пам'яті в ланцюгу вибірковості; в реципроктній пробі – дефіцит тонічного регулювання з девіаціями язика; в пробі « кулак-ребро-долонь» – недостатність сформованості довільної регуляції та контролю за помилками, що проявляється у великій кількості помилок через неухважність та імпульсивність; копіювання в пробах Рея, Тейлора вкаже на фрагментарне відтворення з поетапним відтворенням еталонного зразка.

Другий тип – зустрічається у 20% дітей та характеризується дисфункцією правої півкулі в поєднанні з дефіцитарністю базальних структур мозку. Вершина гіперактивності у зазначеній категорії буде спостерігатись у 5 років. У 6-7 років – позитивна динаміка, у 9 років – наростання симптомів. Характерними симптомами при нейропсихологічному обстеженні є: полімодальні порушення мнестичної діяльності; при виконанні рухових проб – ліва рука «проявить себе» гірше; при копіюванні фігур Рея, Тейлора будуть спостерігатись різні стратегії копіювання, фрагментарність у виконанні. Копіювання лівою рукою значно відрізняється від малюнка правою; фрагментарність сприйняття при складанні розповіді за картинками, відсутність цілісного сприйняття, вторинні ознаки закривають основну лінію сюжету. В структурованих завдання – дитина дотримується правил, якщо ж завдання без встановлених правил – спостерігається провокація на імпульсивну та польову поведінку. Включення мотиваційних елементів при цьому, – слабо модифікує поведінку дитини та ресурси на довільну регуляцію.

Третій тип СГДУ спостерігається у 29 % дітей, що зумовлюється дефіцитарністю базальних структур мозку які перешкоджають «дозріванню» просторових функцій. Характерними симптомами при нейропсихологічному обстеженні є: зниження інтелектуальних показників на початкових етапах, але з позитивною віковою динамікою; недостатність праксиса; порушення мнестичної діяльності у ланцюгу вибірковості, неможливість цілісного складання розповіді за картинками; проба «кулак-ребро-долонь» – можлива тільки зі словесним

підкріпленням (мовний контроль); проби Рея, Тейлора – фрагментарне відтворення, малюнок дитини не відповідає еталонному. Відмічається слабкість регуляторних механізмів: від прискорення та імпульсивності діяльності на початку обстеження, до максимального сповільнення в кінці обстеження.

Четвертий тип СГДУ спостерігається у 9% дітей зі збереженням нормотипової діяльності базальних ядер головного мозку та вираженій несформованості регуляторних структур (лобні долі лівої півкулі). Характерними симптомами при нейропсихологічному обстеження є: інертність у відтворенні завченого матеріалу, персеверації, нестійкість соціальних навиків; агресія, слабке управління поведінкою; недостатність мовного програмування та контролю у виконанні серійних дій (проба «кулак-ребро-долонь», проба Озерецького); збережений словниковий запас та збережені процеси довільного запам'ятовування; у віці 7-8 років відмічається позитивна динаміка в когнітивній сфері дитини та поведінці на фоні дефіцитарності мотивації до дій (задні відділи правої півкулі) та функції програмування та контролю (лобні відділи лівої півкулі).

Р.А. Barkley відмічає, що 25-50% гіперактивних дітей «переростають» синдром, у 6-8% в ранньому та молодшому шкільному віці спостерігається затримка психічного розвитку, в підлітковому віці гіперактивність сприяє виникненню психопатологічних проявів та асоціальної поведінки.

Практичні рекомендації батькам та вчителям по навчанню та вихованню дітей з синдромом гіперактивності та дефіциту уваги.

1. Дотримання режиму «правильного» харчування: уникати вживання рафінованих вуглеводів (цукру, газованих солодких напоїв штучного походження); концентрованих продуктів з використанням стабілізаторів та підсилювачів смаку; продуктів з високим глікемічним індексом (картопляне пюре, білий хліб, печиво, кукурудзяні пластівці, крохмальна патока).
2. Організація начального середовища дитини шляхом спрощення та зменшення кількості відволікаючих факторів.
3. Створення емоційно-нейтральних умов розвитку та навчання.
4. Дотримання режиму дня.

Крім зазначеного, шановні вчителі, пам'ятайте, що будь-яка інформація краще засвоюється дитиною з СГДУ при руховій активності. Навчання та виховання новому матеріалу повинно враховувати вікові особливості дитини, раннє чи пізнє навчання – недопустиме. При дизгенетичному (порушеному) розвитку дитини, необхідно елімінувати дефект за допомогою нейропсихологічних корекційних занять зі спеціальним психологом, а не тренуванням письма, читання, математики, або ж силовими методами [1]. Під час навчання потрібно враховувати, що більшість дітей зі СГДУ є правопівкульними, а шкільні методики розраховані на лівопівкульних учнів. Для кращого розуміння дитиною шкільного матеріалу рекомендується вправи які би давали можливість по різному його осмислювати (логічно, образно, інтуїтивно). Якщо вчитель схильний до моралізаторства та зауважень, слід згадати, що хлопчики є емоційно-чутливі, тобто – не здатні довго утримувати емоційну напругу. Дуже швидко хлопчик перестане вас слухати та чути. Якщо ви сварите

дівчинку – зауважте на її можливу бурхливу емоційну реакцію, яка стане перешкодою в розумінні сенсу того, за що її сварять. Порада – спокійно розберіть помилки дитини. Дівчатка капризують через втому (виснаженість правої емоційної півкулі), хлопчики виснажуються інформаційно (зниження активності лівої раціонально-логічної півкулі). Сварити їх за це – марно. Зауважте, що ваша «вчительська оцінка» дитини є суб'єктивною і залежить від вашого типу асиметрії півкуль. Можливо ви по різному з дитиною оцінюєте ситуацію і по різному її осмислюєте. Навчайте дитину на емоціях радості, лінь, або протест дитини – це сигнал не правильної педагогічної тактики та методів роботи.

Література:

1. Ільїна О.В. Шевцов А.Г. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Збірник наукових праць Кам'янець – Подільського університету імені Івана Огієнка / за ред.В.М.Синьова,О.В.Гаврилова – Вип.V в двох частинах, частина 2. Серія : актуальні питання корекційної освіти – Кам'янець-Подільський: «П.П.Медобори-2006», 2015.408с. – С.68-78.
2. Осипова Е.А., Панкратова Н.В. Динамика нейропсихологического статуса у детей с различными вариантами течения синдрома дефицита внимания и гиперактивности // Школа здоровья, – М., 1997.№ 4. С. 34-43.
3. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения – М.:ТЦ Сфера, 2003. 288с., С.50-68.

Козлова О. М.

старший викладач кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д.Ярмаченка факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

ЄДНІСТЬ МОВЛЕННЯ І МИСЛЕННЯ В РОЗВИТКУ ДИТИНИ У НОРМІ ОНТОГЕНЕЗУ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗІ

Тривалий час у психології зберігалась думка про існування значних змін мислення у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці. Саме дослідження Л. С. Виготського і Ж. П'яже заклали підвалини такого підходу.

Л. С. Виготський розглядав мову і мислення в єдності. Він вважав, що дитина «присвоює» мову і тому її мовлення має ідентичну схожість за зовнішніми ознаками із мовленням дорослих і своєрідність протікання у послідовності становлення понять. Саме поняття та їх сформованість, за Л. С. Виготським, визначають рівень розвитку мислення. Л. С. Виготський, як вчений системного підходу до психічного розвитку дитини, виходив з визначального впливу появи мовлення на розвиток мислення, стверджуючи, що поява мовлення різко підвищує рівень мислення. Саме відсутність мовлення у глухих дітей і визначає встановлений у дослідженнях дизонтогенез.

Л. І. Фомічова, аналізуючи компенсаційні механізми, вказує на такий компонент як знаковість і доводить, що розвиток інтелекту дошкільника

оптимізується через складну систему поєднання знаків, операцій і видів діяльності.

Л. С. Виготський надавав виключного значення «знакові», називаючи його подовжувачем та прискорювачем психічного розвитку. Для пояснення цієї позиції, на погляд Л. І. Фомічової, він наводив два класичні приклади: 1) рука з палкою «подовжує» можливості руки дістати предмет, який знаходиться високо; 2) шлунок збільшує свої можливості за умови появи оброблених харчових продуктів. Знак за Л. С. Виготським розширює діапазон психічних можливостей дитини. Але, автор зазначає, що оптимальними знаками є слово, тобто мова, при цьому зазначаючи, що існують і інші знаки, які також впливають на розвиток психіки, хоч і не так інтенсивно. У подальших вивченнях висунута теоретична позиція набула підтвердження на основі експериментально перевічених даних Салміною, Глотовою, Монтатовим та ін. І якщо у названих дослідженнях надавались характеристики, функції, класифікації знаків немовних, але на фоні незміненого засвоєння мови і мовлення, Л. І. Фомічова вибудовує таку логічну послідовність знаків, коли лише на їх основі за умови повної відсутності мовлення виникає розуміння та засвоєння оточуючого у взаємозв'язках та відношеннях, а уже потім, позначення встановленого явища – мовними засобами.

Як зазначалось, Л. С. Виготський встановив, що психічний розвиток дитини залежить від впливу дорослого, сформулювавши і описавши «актуальний» та «найближчий» рівні, де різниця між ними і становить «зону найближчого розвитку».

Щодо глухих і слабочуючих дітей Л. І. Фомічова показала, як і яким чином зміщується і розширюється найближчий рівень, зростає актуальний за рахунок проектування корекційного навчання у діяльності, де норма проекту і сам проект набуває специфічних рис певної діяльності.

Теоретично спрогнозовані Л. С. Виготським позиції з належним втіленням отримали своє відзеркалення у сурдопсихології.

Таким чином, можна сказати, що теоретичні погляди та психологічні дані щодо норми онтогенезу можуть і повинні знаходити своє відображення у сурдопсихології, але лише з точки зору цілісності дослідження та системності підходу.

Теоретичне дослідження єдності мовлення та мислення в нормі онтогенезу та дизонтогенезі дає підставу стверджувати, що необхідно проектувати певні уміння і навички мовлення, досягнення яких базувалось би при опорі на мисленні, і саме характеристики мислення в такому випадку виступатимуть вихідними позиціями, за якими і повинно відбуватись формування мовлення у глухих і слабочуючих дітей.

Література

1. Солмина Н. Г., Сохина В. П. Обучение математике в начальной школе. – М.: 1975
2. Фомічова Л. І. Розвиток інтелекту та проектування навчання/чуючі, глухі та слабочуючі дошкільники: К: 1997 – 231с.

Константинів Оксана Василівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка.

КЛУБ ВИХІДНОГО ДНЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТ

На сучасному етапі розвитку системи спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з обмеженими можливостями іде постійний пошук її організаційних форм, які б відповідали сучасним соціокультурним і економічним умовам життя країни. Які могли б задовольнити спеціальні освітні і реабілітаційні потреби дітей та підлітків з інтелектуальною недостатністю.

Процеси перебудови у сучасній школі зумовлені утвердженням нового гуманістичного напрямку виховання, у якій суб'єктом і метою виступає дитина. Організація її «саморуху» від нижчих до найвищих рівнів розвитку вимагають пошуку нових форм і засобів виховної роботи, які, «не ламаючи природи дитини», забезпечували б її соціалізацію та засвоєння нею загальнолюдських і національних цінностей. Впровадження інноваційних технологій у сферу освіти сприяє розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми виховання.

В умовах школи-інтернату постає питання організації безперервного педагогічного процесу який би був направлений на формування гармонійної, повноцінної, активної, свідомої особистості. Під час навчального і виховного процесу під час будніх днів (з понеділка по п'ятницю) передбачено створення комплексного підходу до навчання, виховання та корекції порушень психофізичного розвитку школярів. Під час вихідних днів у школі-інтернаті учні також потребують належної уваги та виховання у них суспільнокорисних якостей особистості. Клуб вихідного дня виступає як інноваційна організаційна форма виховного процесу учнів школи-інтернату яка може реалізувати поставлену мету національної освіти у вихідні дні, та стати повноцінною ланкою навчально-виховного процесу школи-інтернат. Основною метою такої форми виховного процесу є підготовка особистості як свідомої, активної, здатної вирішувати поставлені перед собою завдання, творити, змінювати, удосконалювати навколишній світ та себе. Саме питанням розвитку, навчання і виховання дітей надається значна увага.

Клуб вихідного дня – це така форма організації навчально-виховного процесу, яка направлена на всебічний розвиток особистості шляхом залучення до різноманітних видів діяльності, враховуючи інтереси та здібності вихованців. Крім того, така форма роботи спрямована на створення умов колективної взаємодії учнів різного віку та створення комунікативного середовища.

Головною метою *Клубу вихідного дня* є створення цілеспрямованого, систематичного багатофункціонального процесу направлено на збагачення духовних, моральних, родинних, патріотичних цінностей та здорового способу життя.

Виходячи з вище сказаного *Клуб вихідного дня* ставить перед собою такі завдання:

1. виховання гармонійної особистості шляхом використання новітніх педагогічних технологій;
2. сприяння формування учнівського колективу враховуючи їх індивідуальні особливості, інтереси, проблеми та думки;
3. сприяння охороні та збереження здоров'я учнів, виховання бережливого ставлення до власного здоров'я та життя, шляхом створення спеціальних виховних умов;
4. виховання цілісної та морально зрілої особистості, формування адекватного оцінювання навколишньої дійсності у повсякденному житті.

Для вирішення поставлених завдань ми використовували такі напрямки виховної роботи як виховання здорового способу життя та моральне виховання.

Не дивлячись на активну увагу на проблему формування здорового способу життя школярів спостерігається тенденція щодо погіршення стану здоров'я учнівської молоді. Однією з головних причин цього є відсутність співпраці педагогічного колективу та батьків, необізнаність батьків з даної проблеми, відсутність свідомого ставлення до свого здоров'я як школярів, так і їх батьків, тощо. Тому проблема формування здорового способу життя дітей шкільного віку залишається актуальною та своєчасною.

Таким чином, *завдання виховання здорового способу життя* Клубу вихідного дня є: використання здоров'язберігаючих технологій навчання; дотримання режиму рухової активності, поєднання рухового і статичного навантаження; заміна авторитарного стилю спілкування на стиль співробітництва, створення емоційної сприятливої атмосфери виховного процесу; формування в учнів усвідомлення цінності здоров'я, профілактика захворювань.

Проблема формування здорового способу життя і дозвілля дітей у спеціальній школі-інтернат під час вихідних днів має роздвоєний характер: з одного боку відсутність контролю з боку батьків за позашкільною діяльністю дітей, з іншого боку відбувається майже повний контроль за діями школярів з боку спеціальної школи-інтернат. Тому думка про те, що у позашкільній діяльності чітка взаємодія школи й сім'ї у сфері проведення школярами дозвілля досить часто є безсистемною – не вірна. Рационально сформувавши використання школярами дозвілля, а саме з максимальним включенням до нього фізкультурно-спортивних заходів, сприяє формуванню, зміцненню та укріпленню їхнього здоров'я. Цього можна досягти лише у тісній співпраці педагогічного колективу та батьків. Ще однією формою позашкільної діяльності школярів, окрім фізичної культури є гра. Це перше проявлення активної діяльності дитини, яка служить для неї засобом пізнання навколишнього світу. Вони виявляють дуже сильну загальну фізіологічну дію на організм, гарно зміцнюючи їх нервово-м'язову систему, поліпшуючи дихання, кровообіг, травлення, та підвищуючи обмін речовин. Участь у правильно організованих іграх розвиває у дітей вольові якості, творчу ініціативу, винахідливість, відчуття товариства. Дитина стає дисциплінованою, у неї виховується самовладання,

вміння стримувати свої егоїстичні пориви. У колективних іграх у дітей стають більш розвинутими організаторські здібності і наполегливість у досягненні мети, відповідальність перед друзями за свої дії. Рухливі ігри, особливо на свіжому повітрі, виявляються кращою формою проведення дозвілля, гарним активним відпочинком після навчання та гарним засобом для покращення розвитку та здоров'я дітей.

Складність у вихованні дітей з особливими освітніми потребами полягає в тому, що, окрім порушення здоров'я, недорозвитку пізнавальних можливостей, учням спеціальної школи притаманні порушення особистісних рис та емоційно-вольової сфери (інтересів, потреб, мотивів, емоцій, волі, характеру, почуттів, переживань). Своєрідно у цієї категорії учнів відбувається формування стійких психічних процесів, які визначають дії, вчинки, поведінку в цілому.

Такі риси характеру, як чесність, правдивість, дисциплінованість, активність, чуйність, працьовитість, старанність та інші, дозрівають у з порушеннями психофізичного розвитку дітей повільно. Виховання морально-етичних норм в учнів з інтелектуальною недостатністю найефективніше відбувається у процесі систематично організованої індивідуальної, групової та колективної практичної діяльності.

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Зміст морального виховання ґрунтується на таких моральних відносинах: ставлення до Батьківщини та інших країн і народів (патріотизм, повага до інших країн і народів); ставлення до праці (працелюбність, суспільно-корисна праця, культура праці); ставлення до суспільних надбань, матеріальних цінностей і природи (бережливість, турбота про збереження суспільних надбань і особистих речей, екологічна культура); ставлення до людей (культура спілкування, дружба, взаємоповага, волонтерство); ставлення до себе (чесність, правдивість, скромність) [6].

Для морального виховання дітей з атиповим розвитком адекватним є застосування системи морально-етичних занять з використанням усіх методів виховного впливу, серед яких найважливіші — методи етичного інформування (розмова, роз'яснення), методи створення виховних ситуацій, формування досвіду відповідної поведінки (привчання, вправи, спостереження), методи стимулювання належної поведінки, бути корисним членом суспільства (заохочення, схвалення, суспільно-корисна праця). Основним засобом такого виховного впливу ми вважаємо виховні заняття у формі гурткової роботи.

Гурток – це специфічна спільність дітей, яка ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізація їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя.

Щоб гурткова робота мала суспільно-корисне спрямування, щоб учням було цікаво працювати потрібно заздалегідь врахувати їх потреби, можливості тощо. З цією метою варто провести серед учнів анкетування.

Анкетування дає змогу визначити, що найбільше цікавить дітей, який вид роботи їм подобається. А це, в свою чергу дає можливість добре спланувати роботу, вибрати відповідно тематику, матеріал, тощо. Плануючи роботу гуртка вихователь враховує шкільні умови і можливості, в деякій мірі національні традиції в розробці і оформленні виробів, від наявного матеріалу.

Гурткові заняття мають багато спільного з уроками в спеціальній школі-інтернат. Та є чимало відмінних особливостей, які зумовлені різною кінцевою метою і змістом. Неоднорідним складом, добровільністю вибору ними видів занять, варіантністю змісту діяльності, відсутністю стимулюючого поточного і періодичного контролю. Починаючи з першого заняття, керівник гуртка ставить перед собою мету виявляти індивідуальні особливості учнів, їх інтереси і нахили. Мотиви, що привели їх у гурток і спонукають їх займатися в ньому постійно. Для стимулювання в дітей позитивного відношення до занять в гуртку, керівником застосовуються різні методи і прийоми. Зокрема, цікаві розповіді, практичні застосування своїх іграшок, виробів і т.д.

Відповідно до мети нашого дослідження Клуб вихідного дня розглядається як інноваційна форма організації виховного процесу учнів спеціальної школи інтернат під час вихідних днів. Запропонована модель може бути створена не лише на базі спеціального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю, але й в структурі інших шкільних установ: багатoproфільних та реабілітаційних центрів, шкіл для дітей з різними нозологіями тощо.

Література

1. Баєва Т. Формування здорового способу життя в особистісно орієнтованому виховному процесі життя / Т. Баєва // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні – Житомир: ЖДПУ, 2002. – С. 172-173.
2. Брилін Б.А. Педагогічні проблеми організації вільного часу / Б.А. Брилін // Психологія і педагогіка. – 1996. – №4. – С. 72-76.
3. Висоцька А. Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку// Дефектологія. – 2010. – №2. – С. 37-40.
4. Державна національна програма «Освіта України ХХІ століття». – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
5. Солопчук М.С. Сучасні вітчизняні та зарубіжні підходи до формування здорового способу життя школярів / М.С. Солопчук, А.В. Заїкін, Д.М. Солопчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - Харків-Донецьк: ХДАДМ (ХХП), 2006. - №10. – С. 233-235.
6. Миронова С.П. Сучасні підходи до морального виховання учнів з вадами інтелекту. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Pedagogica/71684.doc.htm

Круглик Оксана Петрівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри сурдопедагогіки та
сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
НПУ імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДІАГНОСТИКИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Суттєві зміни у становленні України як європейської зрілої держави зумовлюють необхідність вивчення взаємовідносин людей в особливому типі соціально-психологічних стосунків, завдяки яким здійснюється і відтворюється цілісність громади. Актуальності набуває вивчення процесу діагностики міжособистісних відносин дітей та дорослих з порушеннями слуху у різних ситуаціях суспільного середовища. Даний підхід вимагає створення концепції ефективності міжособистісних відносин у дітей і дорослих з різним ступенем зниження слуху; визначення основних протиріч та провідних умов міжособистісних стосунків. Слід наголосити на тому, що вищезазначена проблема потребує вивчення особливостей формування оптимальних взаємин в різних суспільних системах. Аналіз досліджень (О. Журавльов, Я. Коломинський, С. Московічі, О. Обозов та ін.) надав не лише осяжність фактичного матеріалу, а й вагомість висновків, що збагатило не тільки загальну, але й спеціальну педагогіку і психологію. Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження (І. Сушков, Д. Узнадзе, П. Шихирьов, К. Юнг та ін.) дозволив виявити, що існує необхідність у вивченні психолого-педагогічних умов діагностики та розвитку міжособистісних стосунків не тільки на різних етапах онтогенезу, але й з урахуванням особливостей прояву та формування продуктивних взаємин в різних освітніх формах. Зокрема, вперше в сурдопедагогічній галузі нами було виокремлено для вивчення феномен малої соціальної групи як фактору впливу на життєдіяльність людини з порушеннями слуху, і навпаки, системі в якій існують міжособистісні прояви, значимі та малозначимі індивідуальні цінності.

Сьогодення вимагає концептуальних і контекстуалізованих підходів щодо розвитку та навчання дітей з порушеннями слуху в трансформаційних процесах, які ґрунтуються на реформуванні спеціальної освіти (В. Бондар, О. Мартинчук, В. Синьов, М. Шермет, Л. Фомічова та ін.). Так, слід наголосити на тому, що особливої уваги необхідно приділити протиріччям, які виникають, як наслідок, інформаційно-освітній та психолого-педагогічній діяльності фахівців на шляху до соціальних змін в суспільстві:

- протиріччя в ранній діагностиці порушень слуху у дитини та не завжди компетентному вибору батьків або опікунів щодо подальшої корекційно-компенсаторного забезпечення розвитку;
- протиріччя в наявності класичної моделі навчання осіб з порушеннями слуху та реальної реалізації в інклюзивному навчанні;

- протиріччя в незалежному обміні соціально-психологічних відносин і міжособистісної взаємодії, існування закритих систем, в яких неможливий обмін елементів, але можливий обмін соціально-психологічними відносинами.

Спеціальне емпіричне спостереження і дослідження міжособистісних відносин дітей з порушеннями слуху показало, що стан мовленнєвого розвитку є найважливішим чинником встановлення міжособистісних стосунків, а тяжке порушення мовлення впливає на соціометричний статус дитини в групі. Було встановлено, що серед дошкільників, що займають високе положення в системі міжособистісних відносин, більше половини мають порівняно добре розвинуте мовлення й позитивні особистісні якості. Однак серед дошкільників, що займають несприятливе положення, є діти з позитивними якостями особистості, гарною поведінкою і несформованим мовленням. Таким чином, ми дійшли висновків, що труднощі в міжособистісних відносинах дошкільників з порушеннями слуху пов'язані із мовленнєвим недорозвиненням, і відповідно – з труднощами реалізації мовленнєвого спілкування. Але, недостатні можливості в організації й реалізації спільної діяльності, зокрема гри, у розумінні й вираженні емоцій, незрілість особистісних мотивів і соціальних потреб свідчать про комплексну несформованість передумов до формування міжособистісної комунікації й розвитку міжособистісних відносин у цієї категорії дітей. В подальшому ми в своїх дослідженнях висвітлювали основні напрямки і сурдопедагогічні технології формування у дітей з порушеннями слуху дошкільного віку механізмів взаємодії з людьми та міжособистісних відносин в їхній пізнавальній діяльності як запоруки успішного та гармонійного подальшого життя в соціумі [2].

В дослідженнях, присвячених вивченню діагностування міжособистісних стосунків у більш дорослих учнів, а саме: студентів майбутніх сурдопедагогів, було з'ясовано, що відбувається пригальмованість процесі навчання у студентів з порушеннями слуху за рахунок їхньої мовленнєвої некомпетентності. Даний факт виявив механізми назрівання конфліктної ситуації з чуючими студентами в навчальному процесі вищого закладу [1].

В ході експериментального дослідження було виявлено, що формування міжособистісних стосунків слід розглядати як процес, який має певні періоди і стадії свого становлення незалежно від специфіки соціальних груп і умов взаємодії індивідуальних суб'єктів. Як свідчать дослідження, що пріоритетну роль в міжособистісній взаємодії людей відіграє усвідомлення ними себе представниками конкретних людських спільнот. Особистість доцільно розглядати як один з елементів соціальної системи, як індивідуалізовану проекцію якостей спільноти, до якої людина себе ідентифікує [3]. Тому, категорія соціальної ідентичності особистості є ключовою для розуміння законів діагностування та розвитку міжособистісних взаємовідносин осіб з порушеннями слуху в сучасному світі. Недостатність вербального спілкування призводить до обмеження соціальних в'язків.

Отже, для діагностування міжособистісних відносин слід враховувати певні умови:

- закономірності виявлення наслідків зниження слуху та їхнього впливу своєрідності на формування мовлення та когнітивних процесів (експериментальні дослідження показали, з одного боку, закономірності виявлення, а з другого боку, довели їхній вплив на становлення особистості, а відтак на розвиток міжособистісних взаємин в цілому);
- вибір форм спілкування (було встановлено, що різний стан порушень слуху призводить до виокремлення особами зі зниженим слухом вербальних форм міжособистісної комунікації, а глухими – дактильного, міміко-жестового форм спілкування, що виявляється в чітко вираженій своєрідності контактів в середовищі чуючих та нечуючих осіб);
- загальнокультурні та моральні цінності особистості (визначають структуру, види та стиль міжособистісних відносин специфіка формування когнітивних процесів та затримка розвитку мовлення детермінує певні викривлення, викривлення у порівнянні із загально прийнятою суспільною нормою, і тому вимагає коригуючого впливу з метою формування ефективних міжособистісних відносин, які б позитивно впливали на розвиток і становлення дітей з порушеннями слуху).

Таким чином, аналіз наукових джерел з проблеми вивчення та проведене експериментальне дослідження дозволили зазначити, що в діагностуванні міжособистісних стосунків слід враховувати зазначені психолого-педагогічні умови в реалізації конкретною особистістю своєї життєдіяльності, зокрема міжособистісної взаємодії в різних соціальних групах.

Література:

1. Круглик О.П., Губар С.Ю. Особливості міжособистісного спілкування студентів-сурдопедагогів у ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2010. № 16. С.279-285.
2. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) / за ред. К. В. Луцько. Київ, 2019. 405с. URL: https://drive.google.com/file/d/1INC__3SwfHCH3H9AzsOAR4dOw9eSiOsp/view
3. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. Москва : Академический проект, 1999. 448 с.

Кузьмінська Є.О.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психокорекційної педагогіки
ФСІО НПУ імені М.П.Драгоманова

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Як відомо, що робота з подолання труднощів граматичної будови мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає формування у них уявлень про морфологію (зміна слів за родами, числами, відмінками), способів словотворення і синтаксису (засвоєння словосполучень і різних типів речень),

формування та розвиток яких має специфічні ознаки та методи реалізації, враховуючи особливості психофізичного розвитку дітей даної категорії.

У дослідженнях О. Лурія, М. Певзнер, В. Синьова, Г. Сухарєвої та інших звертається особлива увага на те, що основними особливостями психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є несформованість вищих форм пізнавальної діяльності, конкретності і поверховості мислення, уповільнений розвиток мовлення, незрілість емоційно-вольової діяльності. А, недостатність процесів узагальнення і диференціації проявляється й у неумінні оперувати родовими та видовими поняттями, розуміти переносне значення слів, метафор [8].

Дефекти вимови у дітей з інтелектуальними порушеннями, які є наслідком недостатності роботи у них артикуляційного апарату та порушення звукового аналізу і синтезу слів, як наголошували Л. Вавіна, В. Воронкова, Р. Лалаєва, В. Петрова та інші, негативно впливають на подальший розвиток їх мислення і мовлення та сповільнює засвоєння словника й граматичної будови мови [2; 3; 6].

Наслідком несформованості усіх етапів мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями виступає порушення етапів реалізації їх мовленнєвої програми і контролю за мовленням, співставлення отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву і мети мовленнєвої діяльності (А. Аксьонова, О. Боряк, В. Воронкова, М. Гнезділов, А. Ліпкіна, Р. Лалаєва, В. Петрова, Є. Собонович, В. Тищенко, Т. Ульянова, М. Феофанов) [1; 3; 4; 5; 6; 9].

Також, дошкільники з інтелектуальними порушеннями у власному мовленні оперують найчастіше іменниками, рідше використовують дієслова та прикметники, дуже рідко використовують прийменники. Словниковий запас в основному складається зі слів, які багаторазово зустрічались ними у шкільному та домашньому житті (Є. Собонович, Н. Тарасенко, М. Феофанов та інші) [9].

Бідність словникового запасу дітей даної категорії, як обґрунтовували М. Гнезділов, І. Єременко, В. Петрова та ін., обумовлена багатьма причинами, серед яких основною є низький рівень розумового розвитку та дефектність вербальної пам'яті, а, повільне оволодіння ними словниковим запасом рідної мови, у значній мірі, виникає у результаті обмеженості соціальних і вербальних контактів, а також недостатності сформованості у них інтересів [4; 6].

Характер побудови дітьми з інтелектуальними порушеннями речень свідчить про те, що вони спрощено відображають зв'язки і відношення, які існують між предметами навколишнього світу; рідко використовують у мовленні слова, які означають властивості і якості предметів; бідно характеризують зображену діяльність, складні види просторових, часових, цільових та інших відношень, як правило, не знаходять відображення у їх мовленні (А. Аксьонова, Л. Вавіна, С. Геращенко, К. Єрмілова, Є. Кузьмінська, Р. Лалаєва, В. Петрова, Г. Піонтківська та інші) [1; 2; 5; 6; 7].

Отже, оволодіння граматичною будовою мовлення передбачає засвоєння дітьми тих мовних граматичних знань, які необхідні для розуміння і конструювання різних за своєю структурою висловлювань у формі речень. Так, О. Лурія зазначав, що для розуміння речень різної складності потрібно

усвідомлювати різні граматичні відношення та уміти утримувати в мовно-слуховій пам'яті серію слів, що складають речення. Він наголошував, що правильне розуміння і породження мовленнєвих висловлювань різного рівня передбачає оволодіння семантикою всіх мовних знаків, що входять до складу речення; закономірностями їхньої синтагматичної і парадигматичної організації.

Корекція граматичної будови усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється на основі розвитку їх слухових процесів, формування морфологічних та синтаксичних узагальнень, уявлень про морфологічні елементи слова та структуру речення, тексту, розвитку функції словотвору, морфологічного аналізу. Робота розпочинається у дошкільному віці з практичної диференціації в імпресивному та експресивному мовленні значень найпростіших граматичних категорій, використовуючи, при цьому, різноманітні ігри, завдання і вправи.

Для ефективного розвитку мовлення у дошкільників з інтелектуальними порушеннями в цілому доцільно використовувати такі методи, як: метод спостереження, метод імітації, метод розмови (бесіди), метод переказу, метод розповіді, метод показу картин, які мало знайомі дітям за змістом, метод показу кінофільмів і діафільмів, при цьому, використовуючи специфічні прийоми роботи до кожного з них.

Значне місце для формування мовлення у дошкільників даної категорії займають ігри, за допомогою яких активізується словник, удосконалюється звукова культура мовлення, розвивається зв'язне мовлення. Ігри необхідно включати у кожне заняття з поступовим ускладненням їх змісту. Вони повинні бути достатньо жорстко регламентовані вчителем-дефектологом, методично правильно проводитись і зберігати відповідний їм розважальний і емоційний характер. Важливо також попередньо продумати організацію і методику проведення гри: кількість дітей, показ матеріалу, запитання до учнів і свої пояснення, керівництво процесом гри.

Під час використання дидактичних ігор діти практично систематизують і закріплюють свої знання про різні ознаки предметів, про зв'язки між ними, про просторові, часові і числові співвідношення, засвоюють загальні поняття, оволодівають точними словесними позначеннями. Також, кожна гра повинна передбачати формування певних граматичних понять і збагачення словникового запасу дітей з інтелектуальними порушеннями.

Для формування граматичної будови усного мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями необхідно використовувати, крім ігор, дидактичний матеріал. Використання дидактичного матеріалу на заняттях передбачає послідовність, систематичність, повторюваність, поступове ускладнення матеріалу. Наприклад, опис предмета – дітям дається предмет у руки, вони його уважно розглядають, вивчають його конструкцію, ознаки, ставлять свої запитання, висловлюють свої думки, пригадують у яких творах, віршах є згадки про цей предмет. Потім пропонується завдання знайти предмет за його ознаками. Далі завдання необхідно ускладнити, для цього на столі виставляється декілька аналогічних предметів і вчитель-дефектолог дає опис

одного із них, а діти повинні віднайти його, порівняти предмети між собою і визначити за якими ознаками вони відрізняються.

Значну роль необхідно надавати пропедевтичній роботі над граматичною будовою мовлення дітей даної категорії, починаючи з раннього дошкільного віку.

Для розвитку фонематичного слуху дошкільників з інтелектуальними порушеннями та ознайомлення їх з термінами «слово», «звук» можна використовувати такі ігри: «Закінчи слово», «Підкажи слівце», «Скажи навпаки», «Підкажи Петрику звук», «Відгадай, який звук я не вимовила», «Загубився звук», «Скажи як я», «Як назвати?» та інші; загадки – складки (вчитель-дефектолог підбирає читалки, потішки, які складаються із 2 – 4 римованих рядків. Їх необхідно читати вчителю-дефектологу, при цьому, не довимовляти останній звук чи слово. Так, в іграх «Зіпсований телефон», «Ехо» дитина пошепки передає іншим дітям певне слово, «Червоне і чорне», «Фарби» є певні слова, які дитина повинна (чи не повинна) промовляти і якщо вона без уваги віднесеться до цього правила гри, то їй доведеться, зробивши помилку, вийти із гри.

Поступово потрібно знайомити дітей даної категорії з іменниками, оскільки, вони складають значну частину нашого мовлення, окрім того, на основі змін іменників змінюються і інші частини мови.

Особливу увагу потрібно приділяти роботі з використанням у мовленні найпростіших прийменників. При цьому, практично ознайомлюючи їх з поняття «в» – «на»; «із» – «з»; «під» – «над». Для закріплення цих понять важливо співставлення дії і мовлення. Під час навчання дітей користуватися прийменниками у мовленні важливо інтонаційно їх виділяти, змінюючи закінчення іменників. Наприклад: *лежить під столом; лежить в столі, лежить на столі.*

Далі, формувати знання у дітей з інтелектуальними порушеннями про те, що предметів може бути один і багато.

Так, можна запропонувати такі ігри, спрямовані на практичне вживання іменників у родовому множини і називному відмінках множини «Чого (кого) не стало?», «Чого більше», «Що змінилося», «Листоноша приніс листівки», на відмінювання іменників у родовому й знахідному відмінках однини і множини «Чого не вистачає Мишкові, щоб піти на прогулянку?», «Чарівний мішечок», «Що я бачив», «Розкажи про картинку», на вживання роду іменників «Лото», «Парні картинки», «Три кишеньки», «Одягни ляльку», «Магазин іграшок», на вживання дієслівних форм «Малята на прогулянці», «Що ми робимо?», «Що написано в листі», «Ви хочете – ми хочемо», «Ведмедик і Буратіно розмовляють по телефону», на відмінювання іменників, що означають назви малят тварин «Хто у кого», «Чий будинок?», «Розкажи по порядку», «Чия це мама», на узгодження числівників з іменниками «Полічи скільки», «Що змінилося?».

Досить важливою умовою для практичного формування граматичної будови усного мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями є використання дидактичних ігор з іграшками, картинками, предметами та словесні дидактичні ігри. Наприклад, для активізації і закріплення словника -

«Чарівний мішечок», «Що це?», «Що змінилося?», «Додай слово», «Що подарували Наталці?», «Погодуємо ляльку», «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Обладнаємо ляльці кімнату» та інші, вживання узагальнюючих слів «Що це?», «Назви одним словом», «Коли це буває?», «Магазин», «Пори року», класифікація предметів «Назви три предмети», «Що зайве?», «Кожному своє місце», «Що садять на городі?», «Що росте в саду, в полі, на лугах», вживання антонімів, синонімів «Назви який», «Як інакше?», «Навпаки», «Чорне - біле», співвідношення частин і цілого «Склади предмет», «Розрізни картинки», «Плутанина», «Наведи порядок», закріплення назв кольорів та їх відтінків «Веселка», «Знайди такий самий», «В яку коробку». Для формування уміння використовувати прикметники можна використовувати гру «Чарівна торбинка», дитина повинна не витягуючи предмет із торбинки і лише за допомогою дотику описати його.

Після введення у мовлення іменників доречно ознайомлювати дітей із поняттям, що кожен предмет може виконувати певну дію, використовуючи, при цьому, малюнки дидактичні ігри та вправи. Для цього можна використати гру «Відгадай, що я роблю», де діти по черзі виходять на середину приміщення і описують процес будь-якої дії.

У процесі використання дієслів у дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно формувати і просторове відношення предметів. Для цього використовувати іграшки і показувати їх розміщення у просторі.

Для того, щоб навчити дітей складати речення певної моделі, вчитель-дефектолог повинен використовувати сюжетні ігри. Граючись діти будуть наслідувати діяльність дорослих. Створюючи потрібну ігрову ситуацію, він спонукає дітей будувати речення, які характеризують діяльність кожного із персонажів. А, щоб урізноманітнити зміст речень, які будують діти потрібно змінювати сюжет гри – додавати інших персонажів, ставити запитання, спонукаючи їх відповідати потрібними фразами. За діями, які зображені на картинках легко ввести конструкцію «з», яка має значення поєднання, наприклад: *грався з ведмедиком*.

Для формування у дошкільників з інтелектуальними порушеннями граматичного поняття «речення» доцільно використовувати такі ігри, як: «Що спочатку, що потім», «Все навпаки», «Вгадай де помилка». Ці ігри будуть сприяти практичному формуванню у дітей понять про те, що у реченні може бути декілька слів, які повинні стояти у певній послідовності. Також для закріплення цього матеріалу доцільно використати опорні схеми, які закріплять граматичні поняття про речення.

Важливо вчителю-дефектологу в мовленнєвому спілкуванні з дітьми звертатися до них зв'язним мовленням, яке складається із закінченого речення, що буде сприяти формуванню поняття «речення» у дітей даної категорії. У реченні вчитель-дефектолог повинен виділяти ті слова, які потрібно пояснити дітям; потрібні словоформи і словосполучення, якщо навчає дітей використовувати граматичні форми; потрібний звук, для того, щоб навчити дитину правильно його артикулювати.

Література

1. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1 - 4 классах вспомогательной школы : книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. 176 с.
2. Вавіна Л. С. Методичні рекомендації з вивчення грамоти учнів I-II відділень допоміжної школи. К.: РУМК спец.шкіл, 1990. 112 с.
3. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1988. 100 с.
4. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. М. : Учпедгиз, 1957. 136 с.
5. Лалаева Р. А. Нарушение устной речи и система ее коррекции умственно отсталых школьников: учебное пособие к спецкурсу. Л. : ЛГПИ, 1988. 70 с.
6. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М. : Педагогика, 1977. 200 с.
7. Пионтковская Г. С. Пути повышения эффективности обучения правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы : дис. канд. педагогических наук, 13.00.03. Киев, 1991. 166 с.
8. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручн. Час.1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіка). К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
9. Собонович Е. Ф. Методические рекомендации по развитию речи умственно отсталых детей дошкольного и младшего школьного возраста. К., 1989. 55 с.

Малина Л. О.

кандидат педагогічних наук, доцент, викладач
кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені М.Д.Ярмаченка факультету спеціальної та
інклюзивної освіти Національного
педагогічного університету імені
М.П.Драгоманова

ЛІТЕРАТУРНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Літературний розвиток учнів з порушенням слуху є частиною системи шкільної освіти і розглядається як складова цілісного розвитку дитини. Найбільш значущими його компонентами є особистісна, розумова, мовна, мовленнєва та емоційна складові. Уроки літератури розв'язують це завдання шляхом виховання читача, який глибоко і повно сприймає прочитаний твір, осмислює і оцінює його ідейно-тематичний зміст, розуміє емоційно-естетичну своєрідність твору.

Будь-який художній твір має в своїй основі мовний текст. Процес розуміння дітьми з порушенням слуху мови твору - досить своєрідний процес. За А.Р. Лурія, процес розуміння мови представляє собою процес декодування мовної інформації, що надходить. Він розпочинається зі сприйняття зовнішньої розгорнутої мови, передбачаючи надалі розуміння загального смислу висловлювання, і, врешті-решт, розуміння підтексту цілого висловлювання.

Процес розуміння мови глухими і слабочуючими дітьми можна порівняти з розумінням тексту іноземною мовою: та ж спрощена лінійна модель. Дитина, що вивчає другу мову, зазнає труднощів у ідентифікації значення лексем, які не «бажають» складатися в цілісні висловлювання (І.М. Горелов і К.Ф. Седов). Недостатність комунікативних навичок учнів з порушенням слуху не сприяє подоланню цих труднощів. Ці складності можливо усунути, якщо створено умови, де дитина з порушенням слуху засвоює мову, спираючись на спеціальні методики. В них використовують мовні та мовленнєві контексти і ситуації, в яких вживаються мовні одиниці. В даному випадку йдеться про впровадження і дотримання комунікативного принципу навчання дітей з порушенням слуху (Зиков С.О.) Мовні контексти і конкретні комунікативні ситуації дають можливість дитині вибрати з безлічі варіантів значень слова те, що відповідає даному контексту.

Вибір потрібного значення слова з ряду можливих альтернативних визначається певними умовами. Першою умовою, що впливає на адекватний вибір значення слова, є частотність вживання даного слова в мові. Вона обумовлюється включеністю даного слова в практику дитини з порушенням слуху. Нерівномірність вживання і неоднакова частотність різних значень слів, визначає одну з труднощів, що виникає при розумінні слів у дітей зі слуховим порушенням (до прикладу, метафоричні висловлювання на кшталт «Золоті руки, золотий характер» розуміються ними буквально: зроблений із золота або жовтий). Подібне помилкове визначення семантики знайомих слів, але у незвичному поєднанні, розуміються за аналогією із кольором або матеріалом, є істотною особливістю сприйняття дітьми з порушенням слуху тексту художнього твору, в якому фігурують спеціальні образні засоби. Отже, своєрідні «збої» в усвідомленні змісту прочитаного виникають через нерозуміння значення слів, словосполучень, речень, зв'язків між ними, вживання їх у новому, незвичному контексті. Діти з порушенням слуху не враховують «нових сигналів слів», що призводить до їх пропусків і передчасного вилучення їх з пам'яті.

Другою умовою, що визначає вибір потрібного значення слова, є мовний контекст. Розуміння значення слова передбачає вибір окремого значення з-поміж багатьох можливих. Мова йдеться про відхід від безпосереднього розуміння слова, пов'язаного із звичним звучанням, частотою вживання того чи іншого знайомого значення. Він здійснюється шляхом аналізу відносин, в які вступає кожне конкретне слово у кожному конкретному контексті.

Процес розуміння значення слів дітьми з порушенням слуху відбувається досить своєрідно. У них значення слів формуються не шляхом живого мовленнєвого спілкування, в процесі якого дитина з нормою онтогенез засвоює залежність зміни лексичного значення слова від контексту. Лише в процесі спеціально організованого навчання діти із порушенням слуху знайомляться і засвоюють явище багатозначності слів української мови.

Поряд із лексикою, важливу роль для розуміння художнього тексту відіграє врахування норм граматики, тобто правил сполучення мовних одиниць в мовному потоці. Сурдопедагогічні дослідження свідчать про значні аграматизми мовлення учнів з порушенням слуху, які притаманні навіть

випускникам школи, що є показником не знання, не розуміння і не впровадження ними правил граматики [1].

У спеціальній методиці літератури встановлено рівні розуміння тексту учнями з порушенням слуху : перший - розуміння безпосередньо фактичного значення слова, фрази, уривка; другий - розуміння думки, що лежить за цими значеннями, що представляє собою висновок на основі прочитаних слів і фраз; третій - розуміння сенсу описуваної події чи вчинку [3].

Актуальний рівень розвитку читача з порушенням слуху характеризує наявність помилок в осмисленні значень слів; змішування слова, що позначає предмет і дію, загальні і одиничні поняття, однокореневі слова; нерозуміння значень відомих слів при вживанні їх у зміненій графічній формі, тощо [5].

В умовах спеціального навчання глухі учні середніх класів можуть досягти розуміння тексту, що відповідає першому рівневі, учні старших класів - другому рівню. Що ж стосується самостійного розуміння тексту художнього твору, авторської концепції, що характеризує третій рівень розуміння, учні з порушенням слуху не піднімаються. Цього можна досягти лише за допомогою сурдопедагога в умовах спеціального навчання.

Отже, літературний розвиток учнів з порушенням слуху характеризується особливостями розуміння текстової, поза текстової, концептуальної інформації, що нерідко змінює і розуміння фактичної сторони художнього твору. Це, на жаль, не сприяє виникненню діалогу-співробітництва при читанні тексту між автором і читачем .

Література

1. Зыков, С.А. Проблемы сурдопедагогтики. Избранные труды. М.:, 1997. 137 с.
2. Лебедева Л.С. Читання і розуміння прочитаного молодшими глухими школярами. - К., 1968
3. Морозова Н.Г. Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников М., 1953
4. Розуміння прочитаного глухими учнями . Упор. Т.Ф.Марчук. - К., 1986
5. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. В 2-х томах. Том 1, 2 / За. ред. Л.І. Фомічової, К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005.

Мілевська О.П.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри логопедії
та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ЛОГОПЕДИЧНА ГІМНАСТИКА: СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ

Поняття «логопедична гімнастика» не нове у сучасній логопедії. Тривалий час логопеди-практики використовують арсенал спеціальних логопедичних вправ у роботі з дітьми-логопатами з корекційною та розвивальною метою.

Разом з цим, у більшості випадків під логопедичною гімнастикою розуміють лише окремі її різновиди – артикуляційну, пальчикову, дихальну,

голосову. Інколи статус логопедичної гімнастики надають логопедичному масажу чи прийомам лікувальної фізкультури, оскільки ці техніки входять до логокорекційних методик з подолання заїкання, дизартрій, дисфоній.

Слід зазначити, що серед теоретичних та прикладних надбань у галузі логопедії існує достатня кількість посібників, які висвітлюють змістовні та методичні аспекти окремих складових логогімнастики [4]. Переважна більшість посібників присвячені артикуляційній гімнастиці (І.Г. Боровик, Т.В. Будьонная, О.М. Краузе, Т.Л. Момот, Ю.В. Рібцун, Т.Б. Філічова, М.Ю. Хватцев та ін.), окремі розкривають зміст та особливості проведення дихальної гімнастики (Л.І. Белякова, Н.М. Гончарова, О.О. Стрельнікова, ін.) та пальчикової (О.А. Гревцева, А.Л. Сиротюк, М.М. Кольцова ін), а також логоритміки.

Аналізуючи сучасні науково-методичні праці, в тому числі навчальні підручники з логопедії, ми дійшли висновку про недостатність інформації, яка б системно характеризувала логопедичну гімнастику та сприяла формуванню цілісного професійного уявлення про неї. Відповідно, метою статті є систематизація накопичених у логопедії теоретичних відомостей та методичних матеріалів та практичного досвіду щодо логопедичної гімнастики.

Звернемось до сутності визначень «гімнастика», «логопедична гімнастика».

Визначень поняття «гімнастика» на сьогодні є чимало. На нашу думку, найбільш містким є визначення А.Т. Брикіна, який зазначає, що гімнастика – це система спеціально підібраних фізичних вправ, методичних прийомів, вживаних для зміцнення здоров'я, гармонійного розвитку і вдосконалення рухових здібностей людини, сили та спритності рухів, а також витривалості. У перекладі з грецької, *Gimnasio* – вправлятися, тренуватися (Л.Р. Айунц).

Щодо тлумачення поняття «логопедична гімнастика», то зафіксованого наукового визначення ми не віднайшли, не дивлячись на те, що такий вид логопедичної роботи застосовується доволі довго у практиці.

В.І. Селіверстов з групою авторів фіксують у понятійно-термінологічному словнику логопеда термін «гімнастика мовлення», поділяючи її на активну і пасивну [2, с. 49]. При цьому науковці притримуються семантичного денотату «гімнастика» як категоріальної ознаки та не вживають семантичного референту «логопедична». На наш погляд, саме ця референтна ознака необхідна для надання специфічного значення загальноновживаному поняттю «гімнастика».

У вітчизняних дефектологічних словниках поняття (термін) «логопедична гімнастика» не розглядається.

Звісно, сутність поняття «логогімнастики» не слід вважати незрозумілою, адже сама назва його й трактує: це гімнастика логопедичного спрямування, тобто, з метою покращення чи розвитку мовленнєвих умінь, здібностей. Звертаючись до попередньо наведеного визначення А.Т. Брикіна, пропонуємо тлумачити поняття «логогімнастика» таким чином: Логопедична гімнастика – це система спеціально підібраних тренувальних вправ (система тренувань) для вдосконалення чи нормалізації певних функцій, задіяних у мовленнєвій діяльності.

Відповідно, необхідна актуалізація загаданих функцій. Серед них основні – артикуляційна, голосова, дихальна та супутні – функції фонематичного слуху, регуляції темпу, відтворення звуко-складової структури та ритму мовлення, функції лексичного та граматичного структурування, графо-моторні функції, оптико-просторові та інші, оскільки мовлення – це складний психофізіологічний процес, це багатокomпонентне явище.

З метою виявлення фактичного рівня обізнаності у понятті «логопедична гімнастика» нами було проведено опитування фахівців-логопедів ЗОШ (16 осіб) та ДНЗ (8 осіб), вихователів логопедичних груп у ДНЗ (6 осіб), логопедів спеціальних ЗОШ для дітей з ТПМ (6 осіб), та вчителів початкових класів у цих же школах (10 осіб), логопедів медичних закладів (8 осіб) (поліклінічних та стаціонарних відділень). Всього у опитуванні взяли участь 54 осіб. Ми пропонували наступні запитання: 1) чи знайомий Вам термін «логопедична гімнастика»?; 2) хто проводить логогімнастику?; 3) з якими віковими категоріями пацієнтів проводять логогімнастику?; 4) за наявності яких мовленнєвих порушень слід проводити логогімнастику?; 5) поясніть зміст поняття «логогімнастика» (що, на вашу думку, входить до нього).

Опитування серед фахівців ми проводили лише з допомогою запитань, без готових варіантів відповідей, з яких реципієнти мали б змогу обрати певні. Результати опитування виявились наступними.

Усі опитані (100%) підтвердили, що їм знайоме поняття «логопедична гімнастика» (*питання 1*) та засвідчили, що саме логопед проводить цей вид логопедичної корекції (*питання 2*). Проте, лише у відповідях логопедів спецшкіл для дітей з ТПМ (11%) та логопедів масових ДНЗ (15%) було зазначено, що й учителі початкових класів та вихователі теж можуть проводити логогімнастику за завданнями логопеда. Отримані нами відповіді на це запитання свідчать про усвідомлення логопедами вказаних вище закладів освіти значимості взаємозв'язку у роботі між фахівцями в межах закладу, про те, що лише за такого підходу досягається позитивний результат логокорекції.

Зазначимо, що опитані не вказали у відповідях про батьків дітей з порушеннями мовлення, обійшовши увагою дуже важливу складову логопедичної корекції, яка певною мірою визначає її систематичність – залучення батьків до корекційного процесу.

Стосовно вікових категорій осіб з порушеннями мовлення, які потребуватимуть проведення з ними логогімнастики (*питання 3*), ми теж отримали неодностайні відповіді: 74% опитаних вказали категорії дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку; 16% реципієнтів вказали поряд із попередніми ще й категорії дорослого та похилого віку. І лише 10% опитаних зазначили ранній вік. На наш погляд, характер відповідей на це запитання вказує на недостатність уявлень опитаних нами фахівців про можливості логогімнастики у роботі з дорослими особами та з дітьми до 3 років. Зокрема, про можливість здійснення профілактичної роботи та абілітаційного супроводу дітей групи неврологічного ризику.

Більшість опитаних нами логопедів, вчителів, вихователів (разом 60%) вказали порушення вимови звуків (дислалія) та заїкання як ті вади, за наявності

яких необхідна логопедична гімнастика (*питання 4*). У відповідях на це ж питання у 11% опитаних були вказані ринолалія, дизартрія, алалія, окрім заїкання та дислалії; у відповідях 14% учасників – містились такі логопатії як афазія, дисфонія, несудомні порушення темпу мовлення; лише 5 % опитаних деталізували відповіді, вказавши окремі симптоми мовленнєвих порушень – артикуляторна апраксія, недорозвиток м'якої моторики, порушення мимічних рухів. Решта 10 % опитаних вважали, що за наявності всіх порушень мовлення потрібна логогімнастика. Проте, ми вважаємо, що такі відповіді не можуть інтерпретуватись як достовірні, радше як спосіб уникнути невігластва у професійній проблематиці.

Найбільший інтерес для нашого дослідження мало останнє запитання в опитувальнику (№5); воно фактично виявляло змістовий компонент професійної підготовки фахівців. Отримані нами результати показали, що наповнюваність поняття «логопедична гімнастика» недостатня і складається лише з найбільш уживаних в практиці (традиційних) видів. Зокрема: *артикуляційна і пальчикова гімнастика* (у 100% відповідей), *мімічна та дихальна гімнастика* (90%), *голосова гімнастика* (45%), *логоритміка* (35%), артикуляційний масаж (30%). У кількох відповідях (11% опитаних) ми отримали записи: «автоматизація звуку» та «чистомовки». Зазначимо, що це окремі прийоми логокорекції, які за певних умов можуть бути використані в рамках проведення логогімнастики.

Аналіз відповідей на останнє запитання наводить окреслює перед нами нову проблему – ознайомлення логопедів-практиків із сучасними (інноваційними) методичними технологіями логопедичної роботи. В цьому зв'язку до практичного арсеналу фахівців слід віднести: фонетичну гімнастику (для покращення вимовних умінь – дикції), фонематичну гімнастику (для тренування умінь сприймати, впізнавати, розрізняти фонemi та аналізувати звуко-складову структуру слів), фонемографічну гімнастику (для вироблення практичних навичок відображати фонemi на письмі, для тренування графічних умінь та моторних координацій), лексичну та граматичну гімнастику (для вироблення умінь лексичного добору, граматико-семантичного структурування), загально-рухову гімнастику (для розвитку координацій рухів, м'язових взаємодій, ін.), нейрогімнастику (для активізації потенціалу головного мозку та налагодження міжпівкульної взаємодії), самомасаж (пальцевий і для обличчя та шиї).

Отримані нами відповіді на останнє запитання вказують на необхідність проведення спеціальної роботи з уточнення та розширення професійних дидактико-методичних знань стосовно логопедичної гімнастики, проєктивних та просвітницьких умінь логопедів та педагогів, які можуть бути залучені до логопедичного процесу.

Література

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2011. – 109 с.
2. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВДАДОС, 1997. – С. 48-49.

3. Рібцун Ю.В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі // Дошкільна освіта. – 2011. – №3 (33). – С.31-43.
4. Филичева Т.Б. Основы логопедии: уч. пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 283с.

Омельянович І. М.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психокорекційної педагогіки
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В сучасному суспільстві зростає роль економічного виховання школярів, оскільки, випускники шкіл мають бути готові до самостійного життя в умовах ринкових відносин.

Учні з особливими освітніми потребами повинні орієнтуватися в економічних питаннях і ситуаціях, проте вони відчують значні труднощі у вирішенні економічних проблем.

Економічна освіта, як зазначає Л. Кашуба «спрямована, насамперед, на вироблення вміння раціонально використовувати наявні ресурси для задоволення різноманітних потреб. Економічне виховання покликане відіграти важливу роль у формуванні в учнів початкових класів таких якостей, які б відповідали суспільним інтересам і сприяли всебічному розвитку особистості» [1].

Під економічним вихованням розуміється формування відношення до економічних знань з метою їх глибокого засвоєння, усвідомлення, перетворення їх у переконання та вчинки, мотиви, установки, ціннісні орієнтації особистості.

Філософський зміст проблеми економічного виховання розкрито в працях В. Андрущенко, Г. Глезерман, В. Турагінова та ін.

Наукові розробки, присвячені проблемі підготовки професійних кадрів, вказують на цінність побудови процесу навчання, насамперед орієнтованого на професійно особистісне навчання (В. Бондар, С. Миронова, К. Островська, В. Синьов, Н. Пахомова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.),

Різні аспекти економічного виховання учнів з особливими освітніми потребами, а саме дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували В. Бондар, Л. Дробот, Г. Мерсіянова, В. Синьов, Л. Стожок, В. Товстоган, В. Турчинська, О. Хохліна та ін.

Сформованість економічної компетентності учнів старших класів з глибокими порушеннями зору була предметом дослідження М. Федоренка. Автором виокремлено три її компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний, досліджено особливості економічної компетентності дітей з порушеннями зору та запропоновано педагогічне забезпечення формування в старшокласників означеної категорії економічної компетентності [5].

Окремі питання економічного виховання учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями досліджувалися Т. Стариченко.

В своїх дослідженнях стосовно формування економічно-побутових знань і умінь у старшокласників спеціальної школи, автор зазначає що економічне виховання у спеціальній школі передбачає: формування умінь порівнювати свої потреби із матеріальними можливостями; виховання розуміння, що задовольняти свої потреби можна лише завдяки трудовій діяльності; формування у школярів економічних знань та вмінь та використання їх у повсякденному житті [4].

Учні початкових класів з особливими освітніми потребами відчують труднощі у засвоєнні економічних знань, які обумовлені клініко-психологічними особливостями та особливостями їх пізнавальної діяльності.

Вони мають недостатню обізнаність у питаннях власного користування матеріальними достатками; недостатнє орієнтування в побутових та грошових питаннях, несформованість доцільності потреб; відсутність навичок розподілу коштів; низький рівень здійснення математичних операцій, абстрактного рахунку; недостатнє орієнтування в мірах ваги, у часових характеристиках, у вимірюванні величин; обмежене неповне та неадекватне тлумачення економічних понять, які використовуються у суспільних відношеннях (бережливість, господарювання, економія тощо).[]

Головну роль у здійсненні економічної підготовки підростаючого покоління відіграє загальноосвітня школа, а в економічному і загальному вихованні — сім'я. Тому надзвичайно важливо гармонійно поєднувати ці ланки економічної освіти, особливо в початкових класах

Досвід роботи спеціальних шкіл свідчить, що засвоєння матеріалу економічного характеру становить значні труднощі для учнів з інтелектуальними порушеннями, які обумовлені як клініко-психологічними особливостями школярів означеної категорії, так і ступенем абстракції та складності змісту матеріалу, який потрібно засвоїти. Учні здатні засвоїти лише економічну інформацію, що містить відомості реального соціально-економічного середовища, в якому безпосередньо відбувається їх життєдіяльність.

Розв'язання завдань економічного виховання учнів з особливими освітніми потребами має передбачати наступне:

- формування поміркованих потреб, тобто вміння зіставляти їх із власними матеріальними можливостями;
- виховання в учнів розуміння, що лише праця уможливорює задоволення власних потреб;
- виховання таких якостей як бережливість, господарність, практичність;
- надання школярам економічних знань та формування економічних умінь;
- виховання поваги до людей праці [3, 71].

Набуття елементарних економічних знань і досвіду передбачає: правильне ставлення до грошей, джерела їх наповнення і розумне використання; взаємозв'язок між економічними й етичними категоріями: праця, товар, гроші, вартість, ціна - з одного боку, і моральними: ощадливість, чесність, гідність,

щедрість - з іншого; правильне ставлення до реклами; правильне поводження дитини в реальних життєвих ситуаціях, розвиток розумних потреб.

Усе це можливо за допомогою ігор, розв'язування проблемних завдань економічного змісту, кросвордів, бесід і яскравої доступної наочності.

Практико-орієнтований підхід до економічної освіти в спеціальній школі – найбільш ефективний спосіб удосконалення соціально-адаптивних можливостей школярів, корекції недоліків їх розвитку за рахунок систематичних тренувань аналітико-синтетичної функції мислення у процесі виконання різних видів економічної діяльності, формування на її основі якостей особистості, необхідних для адаптації в оновленому соціально-економічному середовищі.

Таким чином, економічному вихованню учнів початкових класів з особливими освітніми потребами буде сприяти вивчення матеріалу з таких розділів як «Економіка та господарювання», «Людина та економічна система», «Людина як споживач» тощо, а пошук нових шляхів засвоєння економічних знань учнями означеної категорії потребує подальшого вивчення.

Література

1. Кашуба Л.В. Формування економічної компетентності дітей у процесі наступності (заклад дошкільної освіти – початкова школа) // Професійна освіта: методологія, теорія та технології. №7. 2018. – С. 123-137.
2. Кашуба Л. В. Економічна соціалізація дітей в умовах євроінтеграції // Вісник Львівського ун-ту. — Львів, 2016. — Вип. 30. — С. 33-42. — (Серія «Педагогічна»).
3. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх закладах для розумово відсталих дітей. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С.71-73.
4. Стариченко Т.Н. Некоторые особенности экономических знаний и умений учащихся выпускных классов вспомогательной школы // Дефектология. 1987. №4. – С.22-27.
5. Федоренко, Мирослав Ігорович. Особливості економічного виховання старшокласників з глибокими порушеннями зору : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. І. Федоренко ; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2015. – 19 с.

Пахомова Наталія Георгіївна

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної освіти і
соціальної роботи Полтавського національного
педагогічного університету імені В. Короленка

КОМПЛЕКСНА ДОПОМОГА ОСОБАМ ІЗ ЗУБОЩЕЛЕПНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Удосконалення системи психолого-педагогічної і медичної допомоги дітям із порушеннями мовлення, оптимізація процесу їх комунікативно-мовленнєвого і особистісного розвитку та соціалізації безпосередньо пов'язані з

проблемою комплексного, міждисциплінарного та інтегративного медико-психологічного і педагогічного підходів.

Правильна будова і повноцінна функція артикуляційного апарату є обов'язковою і необхідною умовою для нормального розвитку мовлення. Кожному віковому періоду життя дитини відповідає певні етапи розвитку мовлення та фонематичного сприймання, а також особливості формування зубощелепної системи.

Зубощелепна система виконує функції дихання, ковтання, жування, мовлення. Вона є частиною організму, динамічно-змінною в процесі розвитку та фізіологічних змін і росту організму. На його побудові і функції ґрунтується розвиток психіки людини, особливості її характеру, поведінки в суспільстві. З підвищенням культурно-естетичного рівня люди надають більшого значення красі обличчя, гармонійності його будови та правильності функцій. Відтак, актуальності набуває увага населення до зовнішніх проявів зубощелепних порушень і мовлення та їх попередження і подолання.

Зубощелепна система (щелепи, прикус, зуби, нижньощелепні суглоби) починає свій розвиток в період внутрішньоутробного життя. На 2-3 місяцях ембріонального періоду відбувається з'єднання лобного і двох верхньощелепних відростків, які створюють основу для будови верхньої губи, міжщелепної кістки, верхньої щелепи, носа та ін. Нижня щелепа, язик, нижня губа формуються з двох нижньощелепних відростків. Цей складний в формогенетичному відношенні період пов'язаний з розвитком піднебіння, носової перетинки, формування язика, зачатків зубів. Активність формування кожного органу проявляється в конкретний період, а тому, якщо під час цього періоду розвитку діє будь-який патологічний фактор, то виникає аномалія того відділу, який формується в цей час (адентія, незрощення піднебіння, альвеолярного відростку, губ, щілини обличчя, аномалії структури зубів і ін.).

Встановлено, що більше 75% зростання і формування щелепно-лицьових структур відбувається у дитини у віці від 1 року до 5 років. Цей період збігається з періодом активного розвитку звуковимовної сторони мовлення і фонематичного сприйняття (з 2 до 5,5 років). Однією з особливостей розвитку дитячого мовлення є «фізіологічна косномовність».

У дітей у віці 5 років 8 міс. – 6,5 років нечіткість звуковимови в ряді випадків пов'язана зі зміною молочних зубів, оскільки це період початку змінного прикусу. Слід зазначити, що якщо до цього моменту базові звуки у дитини були правильно сформовані, то можна припустити, що порушення вимови даних звуків, пов'язане з втратою молочних зубів та є тимчасовим явищем. Якщо в подальшому постійний прикус формується правильно, то дефектів звуковимови не спостерігається. Якщо ж на тлі ослабленого фонематичного сприйняття присутні неусунені аномалії органів артикуляції або закладка постійного прикусу має відхилення, то в перспективі можна спостерігати стійкі дефекти звукової сторони мовлення.

Зубощелепна аномалія (ЗЩА) призводить до порушення вимови окремих фонем. За даними Л.М.Чучаліної тільки у 24,3% серед обстежених з зубощелепною аномалією була правильна вимова. За даними багатьох учених

лікарів-ортодонтів і логопедів (Григоренко Н.Ю., Куроєдова В.Д., Омельченко Н.О, Пахомова Н.Г., Ревуцька О.В., Смаглюк Л.В., Синява М.Л., Трофименко М.В., Шеремет М.К. та ін.) зубощелепна аномалія є однією з основних причин появи у дітей різних форм дислалії [1; 2; 3; 4]. Також зустрічається стерта дизартрія, поліморфна дислалія, ринолалія.

Частота і ступінь порушень звуковимови залежать від характеру і ступеня зубощелепної аномалії. За даними світової статистики число мовленнєвих розладів, як і кількість зубощелепних аномалій (ЗЩА) у дітей зростає. Отже, ЗЩА є однією з причин виникнення у дітей різних форм дислалій, зокрема механічних і, навпаки, – логопедичні порушення є одним із етіологічних факторів виникнення порушень прикусу. У даному випадку лише логопедична робота не дає ефективні зміни в мовленнєвій сфері. Пацієнт потребує допомоги лікарів-ортодонтів, можливо хірургів та ін.

В зв'язку з цим, актуальність комплексної ортодонтично-логопедичної корекції набуває глобального характеру та потребує спільної роботи логопеда та ортодонта. Нажаль, система допомоги особам із ЗЩА в Україні не передбачає обов'язкового інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу, тобто співпраці лікарів, логопедів, психологів та соціальних працівників. Консультація таких фахівців надається лише за ініціативою самих пацієнтів або їх батьків. Але вивчення досвіду підтримки таких осіб в різних країнах світу говорить про різні підходи щодо організації допомоги.

Підготовка логопедів в багатьох європейських країнах та на американському континенті здійснюється в медичних університетах та містить вузьку направленість підготовки фахівців в залежності від напряму роботи за спеціалізаціями, тобто для роботи з пацієнтами з подоланням певних мовленнєвих порушень

Участь в Міжнародному проєкті Smile Ukraine програма якого передбачала стажування у Клініці реабілітації черепно-лицевих аномалій USP (HRAC/Centrinho) (м. Бауру, Бразилія) включала участь у 52-м курсі HRAC-USP Anomalias Congênitas Labiopalatinas (Лабіопалатінові вроджені аномалії), вивчення досвіду комплексного медико-психолого-педагогічного підходу в лікуванні та корекційній роботі з особами з порушеннями зубощелепної системи та черепно-лицевими аномаліями.

Система допомоги особам із черепно-лицевими аномаліями в країні передбачає комплексний інтегративний медико-психолого-педагогічний підхід. У штаті працівників клінічної лікарні, разом із лікарями різних спеціалізацій працюють психологи, логопеди, соціальні працівники. У роботі консилиуму разом із лікарями (хірург, ортодонт, генетик) при обстеженні осіб різного віку із черепно-лицевими порушеннями обов'язково долучається логопед, за потреби – соціальний працівник і психолог. Ефективність корекційної роботи з особами з зубощелепними аномаліями (при ринолалії зокрема) контролюється як суб'єктивними так і об'єктивними методами діагностики, зокрема: назометрія, електроміографія, риноаудиометрія, риноендоскопія.

Отже, складність і різноаспектність корекційної роботи при ЗЩА на прикладі Бразилії підтверджує актуальність і необхідність інтеграції медико-

психологічних і корекційно-логопедичних підходів, що передбачає: знання і вміння розпізнавати органічні та функціональні порушення психофізичного розвитку; володіння логопедом прийомами і методами комплексної діагностики і корекційної роботи, спеціальними методами психолого-педагогічного і медичного супроводу родин, які виховують дітей з ЗЩА; проводити профілактичну роботу з попередження і подолання мовленнєвих і психологічних порушень у осіб із ЗЩА.

Література

1. Григорьева Л. П. Прикус у детей. Полтава, 1995. 131 с.
2. Куроедова В.Д. Сірик В.А. Логопедія в ортодонтії Полтава: Верстка, 2005 124 с.
3. Пахомова Н.Г., Смаглюк Л.В., Трофименко М.В. Комплексний медико-психолого-педагогічний підхід у корекційній роботі з дітьми із зубощелепними аномаліями та деформаціями // Хрестоматія з логопедії. навчальний посібник. за загал. ред. доктор пед. наук, проф. М.К. Шеремет. Видавництво «книга-плюс». С. 88-93.
4. Хорошилкина Ф. Я. и соавт. Диагностика и функциональное лечение зубочелюстно-лицевых аномалий. М.: Медицина, 1987. 304 с.

Сасіна І.О.

доцент кафедри офтальмопедагогіки та
офтальмопсихології,
кандидат психологічних наук, доцент
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Беспалько М.Я.

вчитель початкових класів середньої
загальноосвітньої школи № 205 м. Києва

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Процес соціально-педагогічної адаптації, на думку Р.Пріма, визначається як «взаємодія особистості і соціального середовища, що оптимально співвідносить цілі й цінності індивіда і групи, де адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, служить розкриттю і розвитку її індивідуальності» [3].

Спираючись на проведеній нами аналіз загальної та спеціальної літератури з розкриття особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями зору (Л. Божович, Д. Ельконін, Є. Олександровська, Т. Проскура, Р. Овчарова, Т. Гребенюк, В. Кобильченко, І. Некрасова, Л. Солнцева, Т. Свиридюк, Є. Синьова, Е. Стерніна, Н. Юхимчук, С. Федоренко та ін.), було виділено ряд факторів, що впливають на процес соціально-педагогічної адаптації учнів зі зниженим зором, а також визначені шляхи педагогічної підтримки учнів зі зниженим зором для удосконалення даного виду адаптації.

В своїй роботі ми спирались на структуру шкільної адаптації, визначену А. Гресь, яка розглядає в своїй роботі наступні рівні процесу адаптації учнів початкової школи: біологічний, психологічний і соціальний, які в різні періоди впливають один на один.

До біологічного рівня адаптації можна віднести стан здоров'я учнів, їх пристосування до нового режиму дня. Діти зі зниженим зором часто мають супутні захворювання, які можуть загострюватися через різні причини (зміна умов навчання, сімейні проблеми, сезонні зміни в природі тощо), також учні можуть тривалий час перебувати на лікуванні або проведенні планових операцій, в наслідок чого учні не лише «випадають» з навчального процесу, але й у них процес соціально-педагогічної адаптації значно затягується в часі.

Окрім того, до проблем адаптації на біологічному рівні потрібно віднести стан зорової системи. Режим навчальних занять і ступінь навчального навантаження насамперед впливає на стан зорової системи дітей. Практика показує, що протягом першого півріччя погіршення зору дітей є більш вираженим, тому варто звертати увагу на будь-яке порушення поведінки школяра – роздратованість, надмірну збудженість, в'ялість, апатію. Такі діти потребують особливої уваги, індивідуального підходу.

До психологічного рівня адаптації до навчання в школі відносять передумови до оволодіння спеціальними навичками навчання, а також інтелектуальну, мотиваційну і емоційно-вольову готовність до навчання в школі. Проаналізуємо складові компоненти психологічної готовності до навчання в школі, оскільки рівень їх розвитку обумовлює успішність адаптації дитини до школи, її навчальну успішність.

Можна визначити, що інтелектуальна готовність відображає функціональне дозрівання структур головного мозку і не зводиться лише до оволодіння певним обсягом знань про навколишнє середовище, а включає мислинневі дії та операції. Таким чином, важливим є не стільки обсяг знань дитини, скільки їх якість, ступінь усвідомлення, чіткість уявлень. Мотиваційна готовність характеризується наявністю у дітей бажання не просто йти до школи, але вчитися, виконувати певні обов'язки, пов'язані з новим статусом, з новою позицією в системі соціальних відносин – позицією учня. Емоційно-вольова готовність дитини до навчання – визначає вміння регулювати свою поведінку в достатньо складних навчальних ситуаціях, пов'язаних із напруженням, переживаннями.

На соціальному рівні процес адаптації визначає вміння будувати взаємовідносини із дорослими і однолітками. Саме цей рівень адаптації і буде нами розглядатися з точки зору надання педагогічної підтримки учням зі зниженим зором в процесі їх включення в заклади загальної середньої освіти.

Важливо визначити, що для покращення рівня соціально-педагогічної адаптації учнів зі зниженим зором молодшого шкільного віку вчителю потрібно:

- дотримуватись принципу партнерства у стосунках «учитель-учень»,
- здійснювати організацію освітнього середовища, з метою розвитку соціальних навичок.

Реалізація ідей педагогіки партнерства в системі «учитель-учень».

Концептуальними засадами Нової української школи визначається пріоритет побудови взаємостосунків між педагогами, учнями їхніми батьками та громадськими організаціями. Реалізація ідей педагогіки партнерства між педагогами і учнями дозволяє застосовувати гуманний підхід до дитини., організувати освітній простір, враховуючи особистість дитини, її індивідуальні і вікові особливості тощо.

З прийняттям концепції Нової української школи багатьом педагогам потрібно переглянути свій стиль спілкування з учнями, оскільки від нього залежить як взаємостосунки між учнем і вчителем і рівень адаптації до школи. Н. Шипковенські виділяє стилі спілкування педагога з учнями, які не сприяють адаптації до навчання:

- авторитарно-диктаторський стиль, що притаманний учителям, які «диктують» свої вимоги, не сприяючи розвитку ініціативи учнів, їх самостійності;
- презирливо понижувальний стиль, що проявляється в недовірі та неповазі до учнів, вчитель дає їм грубі, принижувальні характеристики;
- скандальний стиль, який виражається в тому, що вчитель з будь-якого, навіть незначного приводу починає підвищувати голос на учнів, поводить нестримано, акцентує увагу на недоліках і помилках;
- дистантно відсторонений стиль властивий педагогам, які формально повідомляють учнями інформацію і не бажають установлювати з ними теплі емоційні стосунки;
- непослідовно упереджений стиль, який виявляється в тому, що педагог вибірково ставиться до учнів, протиставляє одних учнів іншим.

Для реалізації принципів педагогіки партнерства потрібно повністю змінити попередні стилі спілкування і переорієнтуватися на учня. В Законі України «Про освіту» передбачена індивідуальна освітня траєкторія учня, тобто – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду.

Л. Ніколенко розглядає дві умови у реалізації педагогіки партнерства між вчителем і учнем:

- з одного боку, це наближення вчителя до учня «за рахунок великої любові й поваги до нього за В. Сухомлинським, віддаючи серце дітям», а до такого стилю взаємостосунків готові не всі педагоги;
- з іншого боку, це розподіл функцій вчителя і учня й організації їхньої співпраці; педагог повинен підготувати навчальне завдання учню, враховуючи його можливості і індивідуальні особливості, а учень добровільно виконувати поставлені завдання.

Основними рисами педагогіки партнерства О. Онопрієнко [2] визначає: ідею переборення пізнавальних труднощів, методику «занурення», реалізацію диференційованого навчання, постійне залучення учнів до спільної діяльності.

Ідея переборення пізнавальних утруднень у колективній творчій діяльності за рахунок об'єднання кількох тем навчального матеріалу в один блок, інтеграції навчального матеріалу, використання опорних схем, таблиць тощо. Для дітей з

порушеннями зору такий підхід є виправданим, оскільки дозволяє комплексно вивчати навчальний матеріал, спираючись на принципи інтегрованого навчання.

Методика «занурення», що полягає у спільному плануванні індивідуального темпу навчання, а також здійснення самоаналізу під час підбиття підсумків навчальної діяльності. Враховуючи індивідуальні особливості дітей з порушеннями зору, а також особливості зорового сприймання, такий підхід є дуже важливим, оскільки темп навчання у дітей знижений – вони потребують більше часу на розгляд візуального і дотикового матеріалу, а також виконання практичної роботи.

Реалізація диференційованого навчання дуже важлива з огляду на організацію інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки навчальні технології потрібно використовувати відповідно до індивідуальних та навчальних потреб учнів у класі. При вивченні навчального матеріалу кожному вчителю потрібно враховувати стиль подання матеріалу: візуальний, слуховий та кінестетичний і, відповідно, пропонувати матеріал у аудіо форматі, відео форматі, опорному тексті-конспекті, підручнику тощо. У реалізації диференційованого навчання важливо здійснювати диференційовано і оцінювання навчальних досягнень учнів як організаційні форми навчання, враховуючи можливості учня і його індивідуальну освітню програму, так і формувальні методи оцінювання, що дозволяють відстежувати особистісний розвиток учня.

Постійне залучення учнів до спільної діяльності дозволяє виявляти ініціативу з боку учнів і спрямовувати їх навчання і виховання таким чином, щоб кожен учень відчував свою участь у житті класу. О. Онопрієнко [2, 18] пропонує наступні інструменти педагогіки партнерства: цікаві й захопливі розповіді, відверта бесіда, справедлива і незалежна оцінка діяльності, заохочення творчих успіхів, особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми, спільний пошук рішень, спільні суспільно корисні справи, благодійні акції тощо. Залучення учнів з порушеннями зору до спільної діяльності, надання їм доручень згідно з їх можливостями, дозволяє сформувати ситуацію успіху для них, в якій відбувається їх розвиток і соціалізація.

Організація освітнього середовища, з метою розвитку соціальних навичок в учнів зі зниженим зором.

Підходів до визначення поняття «освітнє середовище» сьогодні багато, але цікавим є підхід В. Ясвіна, який вважає, що «освітнє середовище – це характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні» [4, 9].

Освітнє середовище у початкових класах повинно бути безпечним і комфортним місцем, де діти відчують позитивні емоції при взаємодії з однолітками і вчителями. Тому вчитель повинен усвідомлювати відповідальність за своїх учнів, особливо за дітей, які мають особливі освітні потреби, особливості зовнішності та (або) поведінки, труднощі в навчанні, часто

хворіють, відчувають страх перед школою та однолітками, мають погані соціальні навички тощо.

Ю. Найда визначає, що для успішного розвитку соціальних навичок у учнів учитель має обов'язково: поважати кожну дитину; вірити в успішність кожної дитини; бути чесними і визнавати власні помилки; вміти слухати й дотримуватися конфіденційності; бути послідовними й справедливими; мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами; цінувати особисті зусилля дітей; організовувати стимулююче навчальне середовище; постійно оновлювати свої знання про дитячий розвиток.

Розглянемо основні шляхи розвитку соціальних навичок у учнів з порушеннями зору, що формуються в освітньому середовищі.

Забезпечення права вибору. Вчителі повинні розширювати коло питань, до вирішення яких вони залучають учнів, оскільки можливість зробити вибір (хоч і незначний) через ухвалення самостійних рішень підвищує якість навчання та взаємостосунків.

Учням можна запропонувати:

- поділитися на підгрупи за бажанням задля виконання проектної діяльності або проблемних завдань;
- самостійно обрати матеріали для виготовлення творчої роботи;
- обрати місце за загальним столом або подушку у зоні релаксації під час обговорення чи гри тощо.

Формування спільних цілей є важливим завданням у розвитку педагогічного партнерства «учень-учитель», «учень-учень», «учитель-батьки». Формування цінностей в умовах інклюзивного навчання описано в роботі Тоні Бута і Мела Ейнскоу «Індекс інклюзії» [1, 21-28], матеріали якої були апробовані в Україні та рекомендовані до використання Міністерством освіти і науки України у 2011 році. Авторами за результатами аналізу було складено загальний перелік цінностей з таких категорій: рівність, права, участь, спільнота, повага до різноманітності, сталий розвиток, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність, радість, любов, надія/оптимізм і краса. Всі вони об'єднані у єдину систему цінностей, які в сукупності підтримуватимуть інклюзивний розвиток освіти.

Обговорення цінностей потрібно проводити з дітьми кожного дня:

- під час групового заняття попросити учнів розповісти про ситуації, в яких вони почували себе дуже добре і в яких – погано;
- поставити запитання учням, щоб вони самостійно визначили проявилися чи ні у зазначених ситуаціях у них цінності;
- обговорити ці цінності з дітьми, даючи їм можливість виразити свої позитивні й негативні почуття;
- поставити запитання учням, що, на їхню думку, означає бути чесним, добрим, радісним, аби зрозуміти, як вони ставляться до різних людських якостей, спираючись на власний життєвий досвід.

Література

1. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с..
2. Нова українська школа: poradnik для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Пріма Р.М. Проблеми виховання і соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями зору / Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Випуск 5 (13). С.175-183.
4. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. ЦюманТ.П. К., 2018. 56 с.

Серпутько Г.П.

Кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри офтальмопедагогіки
та офтальмопсихології
ФСІО НПУ імені М.П. Драгоманова

ВЗАЄМОДІЯ ТА РОЗПОДІЛ ФУНКЦІЙ МІЖ УЧИТЕЛЕМ, АСИСТЕНТОМ УЧИТЕЛЯ ТА БАТЬКАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Щодо взаємодії учителя та асистента за умов організації інклюзивної форми навчання, розподілу їх функцій та діяльності команди супроводу в інклюзивному освітньому просторі написано вже чимало наукових досліджень, зокрема вітчизняними дослідниками (Ю. Найда, Т. Сак, Т. Гребенюк, І. Сасіна та ін.) [1-3], проте нові виклики і реалії організації дистанційної освіти висувають трохи інакші вимоги до педагогів і батьків, зміщуючи вектори взаємодії та розподілу функцій у навчанні дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Передусім, зосередимо свою увагу на особливостях організації дистанційного навчання молодших школярів з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі з інвалідністю. Слід пам'ятати, що для дітей із різними порушеннями розвитку дуже важливим є регулярне спілкування з педагогами та однокласниками навіть за допомогою залучення інформаційних освітніх технологій.

Загалом, взаємодія учителя та асистента учителя за умов дистанційного навчання базуються на тих самих принципах, що й за звичайних умов навчання у класі, а саме:

- принцип довіри;
- принцип обговорення;
- принцип розподілу відповідальності;
- принцип рівноправності;
- принцип спільного прийняття рішень.

Однак, нові реалії та зміна освітніх умов диктує необхідність організації дистанційного навчання на засадах інтерактивності, тобто за допомогою створення спільного інформаційного освітнього середовища. Незмінними

залишаються в організації дистанційного навчання й принципи диференціації та індивідуалізації, які діють за будь-яких освітніх умов.

Навіть за умов організації дистанційного навчання в режимі онлайн провідним у взаємодії учителя та асистента залишається спільне викладання – це така організація освітнього процесу із класом, коли учитель та асистент спільно викладають для учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами, зокрема з психофізичними порушеннями та інвалідністю.

За інтерактивних умов спільного викладання переважають такі моделі взаємодії учителя та асистента:

викладання в команді – обидва, вчитель і асистент, проводять навчання з усім класом;

один, переважно вчитель, викладає, а інший, асистент, залучається за необхідності. Учитель визначає організацію змісту уроку, навички та методи, необхідні для роботи з класом для виконання певних завдань уроку, а асистент учителя проводить окремі фрагменти уроку і тісніше працює з конкретними учнями, які мають психофізичні порушення, залучаючи до освітнього процесу і їхніх батьків.

Тож, чи не найвагомішою особливістю партнерської співпраці під час організації дистанційної освіти дітей з особливими освітніми потребами є те, що батьки дітей з ООП, які до цього брали безпосередню участь у складанні індивідуальної програми розвитку дитини у складі команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП та стежили за її виконанням, перетворюються на рівноправних партнерів учителя та асистента учителя в організації дистанційної освіти дитини з ООП.

Усі партнери, які беруть участь в інтерактивному процесі навчання, допомагають один одному зробити процес дистанційної освіти зрозумілим, доступним і якісним для кожного учня, зокрема для дитини з особливостями психофізичного розвитку. Саме батьки найкраще знають свою дитину, її особливості та потреби, тому вони стають найліпшими помічниками дитини і надійними партнерами педагогів, частково розподіляючи освітні функції разом з ними.

Таким чином, учитель та асистент учителя, готуючись до онлайн-уроку, разом продумують хід уроку/заняття, підбирають різномірівневі завдання, відповідно до можливостей виконання кожної дитини, з урахуванням сильних і слабких сторін кожної з них, асистент учителя також готує, адаптує/модифікує необхідні навчальні матеріали, які використовуються вчителем під час уроку, з урахуванням можливостей сприймання і роботи під час дистанційного уроку кожної дитини, також асистент спостерігає за роботою дитини (дітей) з ООП на уроці і фіксує відповідні результати спостереження у своїй документації. А що найсуттєвіше, асистент учителя сам або разом з учителем має надавати консультативну допомогу батькам щодо особливостей надання необхідної допомоги їх дитині під час виконання домашнього завдання, організації робочого місця дитини, підготовки до уроку в онлайн-форматі, безпосередньо на уроці, а також щодо виготовлення індивідуальної наочності та інструментів, які використовуються дитиною під час уроку (наприклад, сигнальні картки, картки

із завданнями, виготовлені у доступному для сприймання дитини форматі тощо). Крім того, корекційна робота під час самоізоляції дитини з ООП також більшою мірою припадає на батьків, оскільки полягає у формуванні соціально важливих життєвих компетентностей дитини, які формуються впродовж дня (наприклад, заправлення ліжка, дотримання чистоти у кімнаті тощо). Ці завдання дитина спочатку виконує разом із батьками, потім з їх допомогою чи під наглядом, поступово засвоюючи навички самостійного виконання.

Слід також зазначити, що на сьогодні наукові та науково-методичні матеріали стосовно особливостей організації дистанційного навчання, зокрема дітей з ООП, існують поки що також тільки в онлайн-форматах, зокрема, це вебінари тифлопедагога з м. Черкас Тетяни Цюрмастої та кандидатки педагогічних наук, переможниці кількох всеукраїнських та міжнародних освітніх конкурсів Наталії Гладких, організовані на різних Інтернет-просторах «На урок» та «НУШ» Відеозаписи вебінарів на допомогу батькам та педагогам з метою самоосвіти поки що можна переглянути за посиланнями: <https://www.youtube.com/watch?v=YOU4qGGupzo> та <https://www.youtube.com/watch?v=HTunncZbvko&list=PLYnTbQwdfRm-NJo5nxc67v-ze1qeF1qmt&index=3&t=0s>.

Література

1. Асистент вчителя в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда; під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Сак Т. В. Організація навчального процесу в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2011. № 2. С. 8-11.
3. Сасіна І.О., Гребенюк Т.М. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання. /Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць. Вип. 9 : у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори. 2006, 2017. Т.2. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. С.177-190.

Стахова Л. Л.

кандидат педагогічних наук

Сумський державний університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ LEGO-КОНСТРУКТОРУ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗІ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Одним із ефективних допоміжних засобів збагачення та активізації словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) є конструктор LEGO. Ефективність застосування LEGO у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня було визначено Лусс Т. В., Близнюк В. Ю., Борок О. П., Гонгало В. Л., Єніною Т. С, Циганковою Т. В. [5], [1]. Проблему удосконалення використання дієслівної лексики дітей із ЗНМ та визначення шляхів ефективного оволодіння дієсловами порушила Лактюшина Л. Т. [3]. Науменко Т. С. присвятила дослідження вивченню проблеми питання

визначення форм, методів, умов і засобів активізації мовлення дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу [2]. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення виявили Сайко Х. Я. та Шаблінська Ю. В. [6].

У розвитку словника дітей дошкільного віку виділяють дві сторони: кількісний ріст словникового запасу та його якісний розвиток. До старшого дошкільного віку діти оволодівають лексиною й іншими компонентами мовлення настільки, що мова, яку вони засвоюють, дійсно стає рідною [4].

Організація процесу збагачення та активізації словника дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ із використанням LEGO-конструктору має базуватися на реалізації загально дидактичних та специфічних принципів систематичності й послідовності, системності, поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу, наочності, доступності навчання, індивідуального підходу, розвитку, діяльнісного підходу, емоційності, комплексного підходу, принципу виховання здорової дитини.

Під час використання LEGO-конструктору на логопедичних заняттях необхідним є виконання умов: надання дітям можливості вирішувати мовленнєві завдання, використовуючи навички конструювання; надання дітям можливості самостійного діяти та експериментувати з елементами конструктора, що, в свою чергу, мають прості нетрудомісткі способи кріплення і дозволяють дітям втілювати їх різноманітні задуми; організація конструювання в тісному взаємозв'язку з іншими видами дитячої діяльності: грою, театралізованою, зображувальною, музичною діяльністю тощо.

На заняттях дітям надається можливість вільного розміщення (у колі, півколом, близько логопеда) так чином, щоб їм було зручно конструювати, розглядати конструкції, дивитися один на одного, на логопеда, забезпечуючи тим самим повноту сприйняття чужого мовлення.

Для конструювання дітям пропонують діяти з дрібним (настільним) і великим будівельним матеріалом, а також конструкторами, що мають різні за складністю засоби з'єднання деталей. Деталі та іграшки LEGO-конструктора мають бути безпечними, матеріал нешкідливим, кольори яскравими, засоби з'єднання деталей зручними. Додатково використовують природний матеріал, кольоровий картон, папір, пластилін, тісто для ліплення, стрічки, малюнки, ілюстрації, схеми, іграшки.

Під час вивчення лексичної теми «Тварини» діти мають змогу створювати моделі тварин, будувати моделі житла для тварин. У ході роботи з деталями конструктора діти багаторазово повторюють слова-назви тварин, складають речення з цими словами.

Закріплюючи словниковий запас з лексичної теми «Овочі-фрукти» дітям пропонують побудувати кошики для фруктів та овочів, розкласти фрукти та овочі в кошики; побудувати машини, в які можна складати овочі та фрукти; потім ці машини «доставляють» товар до магазину. Цікавою для дітей є дидактична гра «Яка цеглинка зникла?»: педагог пропонує дітям приготувати борщ, для чого потрібно назвати овочі, що необхідно підготувати; під час називання овочів педагог виставляє на столі деталі конструктора відповідного кольору та розміру:

червоні томати (маленький червоний брусок), червоний буряк (великий червоний брусок), помаранчева морква, білий часничок, зелена капуста, синя цибуля та коричнева картопля. Потім діти заплющують очі, педагог ховає одну з цеглинок, діти відгадують, якої саме цеглинки (чого з овочів) бракує. Дидактичну гру «Назвати овоч або фрукт» передбачає використання такого ж самого матеріалу: діти дістають з мішечка деталь конструктора, називають овоч або фрукт, що відповідають кольору, формі, розміру елемента конструктора. У даній грі збагачується та активізується словник іменників (назви овочів та фруктів) та прикметників (назви кольорів, форми, розміру).

Ознайомлюючи дітей з різними видами транспорту (лексична тема «Транспорт»), педагог може пропонувати дітям за зразком або за уявленням будувати машини, автобуси, потяги, будівлі вокзалу, дороги, світлофор тощо. Під час такої роботи збагачується словник дітей словами-назвами транспорту, поняттями «наземний», «повітряний», «водний», «залізничний» транспорт тощо. Споруди, створені з деталей LEGO-конструктора, використовують в дидактичній грі «Машина їде»: педагог пропонує дітям погратися машинкою – виконувати дії та озвучувати їх (наприклад, машина виїжджає з гаражу, від'їжджає від гаражу, їде по дорозі, під'їжджає до мосту, переїжджає міст, заїжджає на гору, з'їжджає з гори, під'їжджає до гаражу, заїжджає у гараж). У даній грі відбувається збагачення та активізація словника дітей дієсловами.

Під час вивчення лексичних тем «Предмети побуту», «Предмети-помічники» «Меблі», «Посуд», «Мій дім» доречним є проведення дидактичної гри «Назви предмет». Педагог пропонує дітям діставати з мішечка деталі конструктора та називати предмети, що відповідають формі елемента конструктора (кубик – квадратний – стіл, телевізор, комп'ютер; куля – круглий – стіл, стілець; брусок – прямокутний – диван, двері, картина; еліпс – овальний – дзеркало, кулька тощо). У даній грі збагачується та активізується словник прикметників (квадратний, овальний, круглий, прямокутний) та іменників.

Дуже широке коло застосування LEGO-конструктора має місце під час вивчення лексичної теми «Казки». Діти мають можливість самі створити героїв казок, використовуючи різні LEGO-елементи для окремих частин тіла героїв, підкреслюючи тим самим їх індивідуальні якості. Таким чином ми активізуємо словник дітей прикметниками – словами, що характеризують зовнішні ознаки героїв (круглий, жовтий, маленький) та ознаки характеру (хитрий, веселий, неслухняний), словами, що позначають частини тіла героїв (хвіст, лапи, тулуб, морда тощо), словами, що позначають дії героїв (котиться, слухає, співає, вистигає тощо). Також діти будують споруди, декорації для казок. Під час таких ігор збагачується словник дітей образними словосполученнями (золотий ключик, льодяна хатинка, Червона шапочка) та словами, що позначають атрибути, оселі (рукавичка, булава, хатинка).

Дидактична гра «Будуємо башту» з використанням конструктора LEGO сприяє активізації номінативного словника дітей: педагог пропонує дітям називати слова, що відносяться до даної лексичної теми, та на кожне слово ставити деталь, будуючи башту.

Дидактична гра «Хто більше» з використанням конструктора LEGO сприяє активізації словника прикметників та дієслів дітей. У першому варіанті даної гри педагог пропонує дітям добрати прикметники до іменників за певною лексичною темою (наприклад, яблуко яке? – червоне, кругле, соковите, корисне, маленьке, стигле, смачне, солодке). У другому варіанті діти добирають дієслова до іменників за певною лексичною темою (наприклад, сніг що робить? – літає, падає, іде, лягає, тане, кружляє). На кожне слово діти ставлять в рядок деталь LEGO-конструктора.

Діти із ЗНМ зазнають великих труднощів під час засвоєння прийменників. На заняттях із закріплення значень прийменників дітям пропонують побудувати будинки, машини, інші споруди. Потім діти за вказівкою дорослого розташовують дерева, міні-іграшки (зображення тварин) в різних місцях (собака за будинком, пташка на будинку, кішка перед будинком тощо).

Література

1. Близнюк В. Ю. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO» / В. Ю. Близнюк, О. П. Борук, В.Л. Гонгало та інші, кер. проекту Рома О.Ю. // The LEGO Foundation, Київ, 2016. – 140 с.
2. Науменко Т. И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. И. Науменко. – К., 1991. – 25 с.
3. Лактюшина Л. Т. Формування уявлень про слово у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення / Л. Т. Лактюшина, Л. Л. Логвинова. - http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apko_2010_1_26.pdf
4. Лурия А. Р. Мышление и речь / А. Р. Лурия. – М. : Москов. ун-т, 1975. – 358 с.
5. Лусс Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO Пособие для педагогов-дефектологов. / Т. В. Лусс. – М.: Владос, 2003. – 449с.
6. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська // Молодий вчений 2017. - №3.

Сухіна І.В.

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ГРДУ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ

Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) виявляється у підвищеній руховій активності, збудливості, труднощах концентрації та утриманні уваги,

імпульсивності поведінки, проблемах у взаємостосунках з оточуючими [1,2,3,4,5].

Назва гіперактивний розлад з дефіцитом уваги походить від англ. attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Це неврологічно-поведінковий розлад розвитку, який починається в дитячому віці. Він виявляється такими симптомами, як труднощі концентрації уваги, гіперактивність і погано керована імпульсивність. У МКБ-11 відноситься до нейроонтогенетичних розладів. З неврологічної точки зору ГРДУ розглядається як стійкий і хронічний синдром [5].

Гіперактивність – це яскраво виражена перевага збудження над гальмуванням. У дітей раннього віку процеси збудження у нервовій системі переважають над процесами гальмування. З віком у нервовій системі формується фізіологічна рівновага цих процесів і поведінка дитини, таким чином, набуває позитивні соціальні властивості. Коли цього не трапляється в дитини розвивається гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Такі діти за своєю природою вже з раннього віку гіперактивні – вони не просто багато рухаються, а надто багато рухаються, імпульсивні – діють під натиском своїх бажань та почуттів, не встигаючи подумати про наслідки та правила, а також мають труднощі з тривалим зосередженням уваги на чомусь, що є для них малоцікавим [4].

Відомо, що найчастіше ГРДУ зумовлено запізнілим дозріванням лобних ділянок кори головного мозку, які відповідають за функцію контролю над поведінкою. А саме за здатність тимчасово «пригальмовувати» свої «імпульси» – тобто бажання, почуття – щоб зупинитися і подумати про можливі наслідки своїх дій, узгодити їх із соціально прийнятими правилами, бажаннями та почуттями інших людей, – і щойно тоді діяти у найбільш адекватний до ситуації спосіб. У дітей із ГРДУ ця гальмівна, контролююча та організуюча функція кори головного мозку не розвинена відповідно до віку. Внаслідок цього їхня поведінка часто є проблемною, що позначається на стосунках із батьками, здатності успішно вчитися в школі, бути в колективі ровесників, зрештою, потерпає їхня власна самооцінка [5].

Гіперактивна поведінка може бути супутньою ознакою якихось захворювань, а може бути основним проявом патології нервової системи.

Прояв синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю визначається такими трьома основними критеріями (симптомокомплексами), як: неуважність, гіперактивність та імпульсивність. Дані симптомокомплекси можуть мати різний ступінь вираженості у тої чи іншої дитини. Так, наприклад, у цій тріаді може переважати рухова розгальмованість або неуважність.

Рекомендації, спрямовані на підвищення якості навчальної діяльності школярів з ГРДУ, мають враховувати їхні психофізіологічні особливості.

Психофізіологічні особливості дітей з ГРДУ та рекомендації педагогам:

1. Часто дитина з ГРДУ потребує постійного руху, їй важко під час уроків сидіти рівно: такі діти відволікаються, розмовляють на уроках, «крутяться», розгойдуються, при втомі їх моторна активність підвищується.

Це пов'язано з особливостями роботи мозку у дітей з ГРДУ, вони потребують постійного надходження поживних речовин в мозок, яке можливе лише у русі. Якщо дитину з ГРДУ переконати сидіти спокійно, то страждатиме її мисленнєва діяльність.

У цьому зв'язку рекомендується дозволяти певний рівень моторної активності школяру під час уроку. У разі якщо дитина втомлюється, то дозволяти їй (знаходити законний привід) походити по класу або зробити кілька активних вправ (протерти дошку, роздати зошити, сходити за водою).

2. Учень з ГРДУ дуже втомлюється від рутини, йому стає нестерпно нудно робити однотипні завдання.

Тому світовій педагогічній практиці прийнято знижувати кількість однотипних завдань (в тому числі домашніх завдань) для дітей з ГРДУ на 30%, не вимагати від них виконання всіх прикладів, в разі, якщо дитина вже засвоїла тему. Кількість повторень у дітей з ГРДУ ніяк не впливає на якість засвоєння інформації.

Крім того, припустимо, щоб дитина з ГРДУ могла під час уроку малювати у чернетці або крутити щось у руках. Такі діти схильні робити кілька справ одночасно, що не впливає на якість сприйняття інформації на уроці.

В іншому випадку, дитина починає відволікати своїх сусідів, активно рухаючись і розмовляючи з ними.

3. Учень з ГРДУ найчастіше не здатний красиво і акуратно оформляти свої роботи, він допускає виправлення, помарки, неточне оформлення завдань.

Рекомендується звертати увагу на зміст роботи, а не на якість її оформлення, так як регулярне зниження балів за неправильно оформлену роботу буде значно знижувати мотивацію до навчання.

4. Діти з ГРДУ бояться великих обсягів робіт.

Якщо школяру з ГРДУ відразу запропонувати виконати 20 прикладів, він злякається і впаде в ступор або відчай, позаяк такі великі обсяги роботи їх лякають. Однак, якщо дитині дати ті ж 20 прикладів на окремих картках 5 разів по 4 приклади, це помітно поліпшить його продуктивність. Дитина із задоволенням виконає всі 20 прикладів, крім того, це буде хороша можливість порухатися між отриманням наступної картки. Таким чином, дітям з ГРДУ необхідно ділити великі обсяги завдань на кілька дрібніших частин.

5. Дитина з ГРДУ може забувати побутові речі та частину пунктів при виконанні завдання за планом, вони навіть можуть забувати кінцеву мету діяльності (у них знижена якість оперативного запам'ятовування). Часто учням з ГРДУ знижують оцінки через те, що вони забувають виконувати частину завдань у вправах. Рекомендується окремо концентрувати їхню увагу на всіх пунктах завдання у вправі. Наприклад, питати саме цю дитину, що потрібно не забути виконати в завданні.

Крім того, ці діти схильні забувати свої речі. Тому можна їм частіше нагадувати про них або окремо заохочувати за те, що не забув все взяти з собою. Ефективним виявляється використання маленьких записочок, наклейок в пеналі або оголошень на стінці, завдяки яким дитина може згадати про необхідність взяти з собою річ, кудись сходити або щось зробити.

6. Дитина з ГРДУ часто відволікається.

Тому бажано таких учнів садити ближче до вчителя, щоб їм легше було зосередитися, а в разі, якщо школяр відволікається, злегка торкатися до його руки, щоб він зміг знову зосередити увагу. Можливо спеціально обговорити з дитиною способи, за допомогою яких вона зможе не відволікатися на уроці.

7. Учні з ГРДУ погано орієнтуються в часі.

Це ніяк не пов'язано з інтелектуальним розвитком дитини. Однак дитина з ГРДУ часто не помічає, що пройшло більше часу, ніж вона розраховувала. В результаті цього, діти спізнюються, не встигають вчасно виконати поставлене завдання. У таких випадках рекомендується або самостійно нагадувати час, або навчити дитину ставити таймер, або ставити таймер або пісочний годинник так, щоб їх бачили діти і могли самостійно орієнтуватися.

8. Дитина з ГРДУ може дуже чимось захоплюватися і це її сильна сторона. Тому в разі, якщо дитина в чомусь неуспішна – можна відновити її авторитет в очах однокласників через залучення її до діяльності, в якій вона може показати свою вправність і обізнаність.

9. Діти з ГРДУ імпульсивні.

Учню з ГРДУ важко втриматися і не вигукнути на уроці, якщо він знає відповідь. В такому разі на уроках можливе введення спеціальних табличок, на яких діти можуть фіксувати відповідь на запитання вчителя, щоб їм не треба було терпіти, якщо відповідає інший учень. А також можливе введення спеціального заохочення для дитини, якщо вона не вигукнула і виявила терпіння.

10. Діти з ГРДУ емоційні.

Вони можуть сильно ображатися, якщо у них щось не виходить або з ними не спілкуються однокласники (діти з ГРДУ дуже комунікабельні). У цьому випадку дитині потрібна підтримка чи допомога у налагодженні стосунків.

11. Учні з ГРДУ можна навчити виконувати те, що вдається найважче.

Потрібно використовувати зовнішню мотивацію. Для цього використовується система заохочення (бонусна система). Її можливо використовувати спільно з батьками. Наприклад, вводиться кілька правил, які дитина повинна виконувати в школі. За виконання цих правил дитина отримує «плюсики» від педагога в спеціальній щоденник. Правила повинні бути короткі і конкретні. Наприклад, «чекати, коли тебе запитає вчитель, не викрикувати», «виконувати всі завдання в класі», «записувати всі приклади в зошит» і т.д. При цьому за виконання правил на кожному уроці дитина отримує плюсики, плюсики ставиться кожен раз, коли дитина виконує правило. Далі батьки нагороджують дитини за певну кількість «плюсиків». Для цього складається аркуш винагород: кожен «бонус» коштує певну кількість «плюсиків».

Ця система – виключно система нагород, тобто «мінуси» не ставляться і «плюсики» не згорають. Це пов'язано з тим, що поведінка дитини з ГРДУ така непосидюча, що «плюсики» вона буде втрачати швидше, ніж їх накопичувати, і таким чином система перестане працювати, дитина втратить до неї інтерес і її складно буде чимось мотивувати.

Необхідно зазначити, що для дітей з ГРДУ вкрай необхідно заохочення, система покарань або не працює, або швидко призводить дітей з ГРДУ до депресій.

12. У цілому, дитину з ГРДУ варто залучати допомагати вчителю це надихатиме її, підніматиме настрій і мотивуватиме школяра до співпраці. Важливо ставитись до таких учнів з більшою увагою, поважати в них особистість, сприяти підвищенню самооцінки [5].

Врахування наведених рекомендацій, які обумовлені психофізіологічними особливостями школярів з ГРДУ, може суттєво підвищити якість навчальної діяльності вказаної категорії дітей. А також допоможе покращити педагогічну взаємодію з гіперактивною дитиною та мотивуватиме її до певних навчальних досягнень.

Література

1. Ілляшенко Т. Гіперактивна дитина. Психологічний супровід у навчальному закладі / Т.Ілляшенко; упоряд. Т.Червонна. – Київ: «Вид. Група «Шкільний світ», 2017. – 88 с.
2. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / О. Романчук. – Львів: Крео, 2008. – 323 с.
3. Суковський Є. Г. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: poradnik для батьків / Є. Суковський. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.
4. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина / І.В. Сухіна. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с.
5. Сухіна І. В. Стратегії психологічної допомоги учням з ГРДУ в умовах інклюзивного навчання / І.В. Сухіна. //Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: до 100-річчя від дня народження професора І. Г. Єременка. - Вип. 9 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. – С. 209-215.

Тимофієнко Н. В.

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка
НПУ імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-СУРДОПЕДАГОГІВ

Стиль спілкування – це індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога і учнів. Він враховує особливості комунікативних можливостей вчителя, досягнутий рівень взаємин педагога і вихованців, творчу індивідуальність педагога, особливості учнівського колективу [2].

У дослідженнях науковців зазначається, що якість засвоєння інформації залежить від стилю міжособистісної взаємодії між вчителем та учнем [1, 2, 5].

Виходячи з того, що сурдопедагогічне спілкування формується на етапі навчання студентів в університеті, у структуру його вивчення входило завдання виявити особливості стилю у спілкуванні студентів-сурдопедагогів у навчальному процесі.

З'ясувалось, що в студентські роки не спостерігається завершеності стилю спілкування у студентів-сурдопедагогів, він є змішаним, де на перший план виступають особистісні характеристики, що впливають, в свою чергу, на

навчальну діяльність та оволодіння професійними навичками.

Згідно з результатами анкетування встановлено, що більшість студентів-сурдопедагогів досліджуваних груп люблять спілкування, їх не бентежить велика кількість людей. Студенти не відчують труднощів у спілкуванні з малознайомими людьми, вони з радістю вислуховують співрозмовника, не перебиваючи його. Вони легко розпочинають розмову з малознайомою людиною.

Дані дослідження дають підставу констатувати існування детермінування особистісного стилю на набуття сурдопедагогічного стилю спілкування.

З'ясовано, що в період навчання найбільше на темп формування сурдопедагогічного спілкування впливає власний індивідуальний стиль спілкування. На сутність спілкування впливає діапазон вибору характеру взаємин, до яких віднесені такі стилі: спілкування заради спілкування (вербалізація); спілкування насичене певним змістом; спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин; спілкування в рамках виду діяльності (навчальної); спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання; спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку; спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією.

Розглянемо більш детально кожен із стилів.

Розглянемо перший із названих стилів «спілкування заради спілкування». При такому стилі спілкування студент не орієнтується на взаємини, він обирає першу ліпшу людину, яка йому трапилась і не звертаючи увагу на те, цікаво це для співрозмовника чи ні, є в нього час чи немає, починає розповідати про те, що саме у нього промайнуло на думці. Це може бути навчання, викладач, предмет, товариш, погода тощо. Відбір сюжету неконтрольований, говорить лише сам студент. Форма викладу повідомлення є незв'язною, монологічною, не спрямованою на слухача. Мовлення збідніле, нечітке. Студент може відносно іншого стояти не навпроти, а збоку, навіть повернутись спиною.

Студенту байдуже те, наскільки вони знайомі між собою, тому сам, обираючи зміст, поводить себе незацікавлено, зверхньо. Умінь у спілкуванні не виявляє, емоційний фон нейтральний або проявляє емоційну позитивну зацікавленість у собі.

Досить суперечливим за проявами є стиль «спілкування насичене певним змістом»

Часто таке спілкування проявляється у, байдужих до інших, відмінників. Такі студенти правильно і довго відповідають, а їх уроки на практиці – це ніби театр одного актора без присутності глядачів. За конструкцією такий урок правильний, але в ньому немає життя, в його процесі студенти не можуть нічого навчити дітей з порушеннями слуху. Тобто, такі студенти мають високі мовленнєві уміння, зв'язно і логічно викладають, але неемоційно, разом з тим, вони завжди стоять обличчям до співрозмовника, але не цікавляться, наскільки мовленнєве оформлення є складним для оточуючих, наскільки доступно викладається зміст.

Таке спілкування може бути як ініціативним, так і певною відповіддю на завдання або ситуацію. Таких студентів, як правило, слухають мовчки, на

поставлені запитання відповідають аргументовано, з історичним розглядом і екскурсом у причинно-наслідкові зв'язки. Студенти, не дивлячись ні на що, завжди спрямовані на виклад того змісту, який вони обрали і вважають правильним. У них не зафіксовано задоволення від викладу змісту у спілкуванні, і вони не цікавляться тим, наскільки зміст спілкування знайомий для оточуючих, не реагують, як правило, на надмірну тривалість власного монологу. Такі студенти для оточуючих виглядають досить нудними у спілкуванні.

Особливим є «спілкування з метою підтримки або встановлення нових міжособистісних взаємин».

Студент є активним, щодо іншої людини, він обирає сам коло людей, яких він вважає для себе правильними і доцільними. Це може бути група, клас, одноліток, дитина з порушеннями слуху. Спілкування такої студент ініціює самостійно, не вивчає зацікавленість співрозмовника до взаємин. Але з метою налагодження взаємин, обирає позитивний фон у спілкуванні, як правило, усміхнений, тактовний, витриманий. Речення є розгорнутими і після кожного висловлювання чекає на позитивну емоційну реакцію того, на кого була спрямована його активність.

Даний стиль спілкування є практично спілкуванням в одну сторону. Тому студенти під час практики на уроках реалізують управління навчальною діяльністю як суб'єкт-об'єктні взаємини. Такі студенти, як правило, вважають зміст мовлення, обраний ними, безапеляційно правильним. Іноді вони повторюються, спілкування виглядає дещо нав'язливим.

Наступним у розгляді стилю є «спілкування в рамках виду діяльності». Дане спілкування є досить обмеженим у змісті, меті, часі. Воно охоплює весь діапазон взаємин, так як у діяльності можуть бути задіяними як студенти, так і викладачі і діти. Специфікою даного стилю є існування його рубежів. Разом з початком діяльності воно розпочинається, після її завершення – закінчується. Таке спілкування спрямоване на отримання позитивної оцінки. Такий студент спрямовує зусилля на розуміння один одного, може взяти ініціативу і пояснювати мету та завдання, які необхідно виконати спільно. У випадках, коли студент у навчальній діяльності є незалежним, він взагалі не спілкується. На виробничій практиці такі студенти готуються активно до уроку, консультуючись, з сурдопедагогом та методистом, після завершення, такі контакти не підтримуються. Особливої цінності у спілкуванні не вбачають, а тому не розглядають його як одну із компетенцій. Досить добре володіють артикуляцією, мовленням усним та писемним, доцільно і правильно використовуючи на ходу, якщо потрібно вмотивовано доучують миміко-жестове мовлення та дактилологію, не переносять здобуті навички на інші ситуації.

Стиль «спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання» є одним з трьох провідних професійних стилів. Іншими двома є «спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку» та «спілкування, спрямоване на досконале володіння професією».

Студенти, яким властивий вказаний вище стиль спілкування, зорієнтовані на набуття посади або підвищення кваліфікації. Тому, як правило, вони спрямовані на вирішення двох завдань: по-перше, на оволодіння змістом, по-

друге, на встановлення позитивних взаємин. Вони дуже занепокоєні у випадках, коли у спілкуванні їм здається, що їх недооцінюють або вони чимось не подобаються. Тому вказані два напрями можуть ними реалізуватись як одночасно, так і поперемінно, надаючи перевагу то одному напрямку і визначаючи його як пріоритет, то іншому.

Такі студенти практично не спілкуються за межами навчальної діяльності ні з сурдопедагогами, ні з дітьми, ні з викладачами кафедр.

Студент швидко оволодіває сурдопедагогічними техніками, мовлення сформоване на високому рівні, говорить логічно, підкріплюючи спілкування яскравими прикладами. Студенти на уроках зацікавлені однаково як в навчанні дітей з порушеннями слуху, так і у взаєминах та оцінці за урок. Такі студенти, як правило, підтримують, так би мовити, «вигідні» стосунки, які надають їм зараз або в майбутньому певні дивіденди до кар'єрного зростання.

Стиль «спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку» відзначається своїм широким діапазоном інтересів, їхньою стійкістю. Студентам властива захопленість, дружелюбність, яку вони завжди, не замислюючись, втілюють у життя. Їхнє спілкування насичене гумором, скромністю, глибинною повагою до співрозмовника (мовника). Вони завжди пам'ятають всі вагомості для співрозмовника дані, звертаються особисто за іменем (і по-батькові). Вони для спілкування завжди оберуть теми, які однозначно викличуть значний інтерес у мовника. Це великі дипломати, їх люблять за особистісні якості, поважають за професіоналізм. Їм завжди раді оточуючі. На практиці на таких студентах гронами висять маленькі діти з порушеннями слуху, більш дорослі виконують разом з ними веселі, інтелектуальні та розважальні завдання. Діти через їхні особистісні якості, щоб сподобатись, вивчають навчальний матеріал, тому що такі студенти, по праву, можуть показати кожній дитині її цінність. Вони ніколи не стомлюються допомагати іншим та піклуватись про них. Надзвичайно відповідальні, часто є формальними і одночасно неформальними лідерами. У навчальних відносинах займають об'єктивну позицію, вимогливі, вміють контролювати дітей та групу при виконанні спільних завдань. Це майбутні очільники освіти.

Стиль «спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією».

Даний вид спілкування є чи не найголовнішим у професійному становленні студента-сурдопедагога.

Він характеризується чітким усвідомленням свого перебування у вищому навчальному закладі, мета якого – набуття, розширення і формування фахівця за певною спеціальністю. Спілкування у зазначеному вигляді обмежене обговоренням суто професійної діяльності, що значно звужує коло можливих тем для розгляду в колі студентів. Бажання досягти досконалості в обраній професії змушує студентів уважно слухати монолог викладача та лекції, вчителя на уроці під час практики, іншого студента на практичному і семінарському занятті; швидко орієнтуватись у його змісті та швидко конструювати власну відповідь у структурне об'єднання в цілому. Уміння у спілкуванні такого студента засвідчують логічність, послідовність його висловлювання, вміння відібрати відповідні точні за семантикою слова, застосовуючи літературні

прийоми (синонімію, антонімію). Його характеризують відсутністю нелітературних конструктів – слів-паразитів, вульгаризмів тощо. Таке мовлення приваблює позитивним емоційним забарвленням.

Отже, в період навчання найбільшою мірою на темп формування професійного сурдопедагогічного спілкування впливає особистісний стиль спілкування, який сформувався на основі досвіду студента та характеру міжособистісних контактів.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическое общение как форма реализации учебного сотрудничества преподавателя и студентов // Психология обучения неродному языку. – Москва : Русский язык, 1989. – С. 42-60.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении.. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Максименко С. Д. Психологія особистості : змістові ознаки / С. Д. Максименко // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти : Науково-методичний збірник за ред. С. Д. Максименко, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. – Житомир-Київ: ЖОГППО, 2004. – С. 3-17.
4. Митина Л. М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности (часть II) – Москва : Про-Пресс, 2005. – 80 с.
5. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – Москва: Педагогика, 1984. – 112

Федоренко М. В.

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри спеціальної психології та
медицини ФСЮ,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

Федоренко М. І.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної психології та
медицини ФСЮ,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

РОЗУМІННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РАННЬОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ

Актуальність дослідження чинників формування девіантної поведінки обумовлена значним поширенням проблеми поведінки, що відхиляється від загальноприйнятих норм суспільства серед підлітків і молоді. За останні десятиліття підходи до вивчення девіантної поведінки серед підростаючого покоління змінилися. На сучасному етапі розвитку психологічної науки, крім відомих раніше проявів девіантної поведінки, пов'язаної із вживанням алкоголю,

тютюну, психоактивних речовин, надмірної жорстокості у ставленні до людей, тварин, схильності до правопорушень, – у сучасних підлітків спостерігаються ще й онлайн-ігроманії, комп'ютерна та інтернет-залежності, кібербулінг, виявляються загострення акцентуацій особистості, які мають аутоагресивний характер (підліткові угруповання типу «синій кит», «червона сова»).

Нині існують різні точки зору відносно особливостей формування девіантної поведінки у підлітків. На різноманітність факторів впливу на виникнення девіантної поведінки неповнолітніх звернули увагу вчені Н.Л. Бочкарьова, А.Д. Гонєєв, Л.Г. Леонова, В.В. Маценко, І.П. Рудницька та ін. Особливості впливу сімейних факторів на формування девіантної поведінки підлітків розглянуті у працях А.А. Бєседіна, М.А. Волошин, І.А. Гайдамашко, К.Є. Дубовик, К.Ю. Мураненко, О.М. Шенкевич та ін.

Вчені І.Ф. Дементьєва, Л.Я. Оліференко, В.М. Оржеховська, І.І. Парфанович, А.М. Самойлов, В.І. Співак, Т.Є. Федорченко, В.С. Яремчук та інші вказували на важливість здійснення комплексного психолого-педагогічного супроводу не лише з девіантними підлітками, а й із їх батьками, найближчим оточенням, щоб запобігти ризику її формування і закріплення, подолати негативний вплив сімейного середовища на поведінку підлітків.

Девіантна поведінка – це складний соціальний та психолого-педагогічний феномен, який потребує детальної уваги до вивчення чинників її виникнення та формування.

Девіантна поведінка являє собою систему вчинків особистості, що відхиляються від загальноприйнятої норми (норми психічного здоров'я, права, культури, моралі тощо). Слід зазначити, що відхилення від цієї норми (девіації) у поведінці можуть трактуватися як позитивні, так і негативні.

В.М. Оржеховська довела вплив на формування девіантної поведінки у підлітків кількох груп чинників:

1) соціально-економічні (загальносоціальні, соціально-демографічні, економічні, соціотехнічні);

2) медико-біологічні (спадкова схильність до хімічної залежності, емоційна нестабільність, синдром мінімальної мозкової дисфункції, психічні розлади внаслідок вживання психоактивних речовин, статева дисфункція, підвищена збудливість та ін.);

3) психолого-педагогічні (невдоволеність, труднощі підліткового віку, незрозумілість оточуючими, стомлюваність, боязкість, пристосування до навколишнього середовища, конфлікт із оточенням, низька самооцінка, психічний дискомфорт при незадоволенні потреб, недоліки виховної роботи школи, родини та інших соціальних інститутів тощо) [5].

Надаючи вагомого значення безпосередньому оточенню та атмосфері, в якій зростає дитина, І.М. Чепендюк виділяє чинники, які сприяють формуванню та посиленню девіантної поведінки у підлітків:

- соціально-економічні (низький матеріальний рівень життя сім'ї, погані житлові умови, безробіття батьків);

- медико-санітарні (несприятливі екологічні умови, хронічні захворювання батьків і ускладнення спадковості, антисанітарія та ігнорування санітарно-гігієнічними нормами);
- соціально-демографічні (неповна чи багатодітна сім'я, сім'я з вторинними шлюбами і зведеними батьками);
- соціально-психологічні (сім'ї з деструктивними емоційно-конфліктними відносинами, подружжя з педагогічною некомпетентністю та їхній низький загальноосвітній рівень, реформованість ціннісних орієнтацій);
- кримінальні (алкоголізм, аморальний і паразитичний спосіб життя батьків, сімейні суперечки, присутність членів сім'ї, що відбували покарання, схильність до субкультури злочинного світу) [10, 218].

Р.В. Козубовський пояснює девіантну поведінку неповнолітніх недоліками виховання, внаслідок чого формуються стійкі психологічні властивості, які сприяють вчиненню не схвалюваних суспільством дій. У неповнолітніх девіації можуть бути наслідком незавершеності процесу формування особистості, негативного впливу сім'ї, залежністю від найближчого оточення і прийнятих у ньому ціннісних орієнтацій [3].

На формування девіантної поведінки підлітків впливають і недоліки в організації освітнього процесу, і негативний вплив педагогів. Як зазначає Т.Є. Федорченко, нетактовність, байдужість, несправедливість і жорстокість педагогів у ставленні до підлітків призводять до відхилень у поведінці учнів, що може привести до того, що не кваліфікованість та черствість вчителів штовхали підлітка до вчинення правопорушення або навіть самогубства [9].

Важливу роль у поширенні девіантної поведінки серед підлітків відіграє негативний вплив засобів масової інформації, зокрема мережі Інтернет. Т.Є. Федорченко вказує, що фільми, які містять агресивні та насильницькі дії, є причиною 17-20% актів насильства, що відбуваються в реальному житті. Демонстрування насильства за допомогою телебачення (мультфільми, фільми, передачі) та відео зміцнює думку підлітків про насильство як цінність і засіб засвоєння усталеної поведінки. Учні легко засвоюють побачені цінності, манери і норми поведінки, оскільки процеси осмислення, оцінки і розмежування реальності і фантазій розвинуті ще недостатньо. Крім того, внаслідок засвоєних установок про безкарність жорстокості і насильства з фільмів та відео з мережі Інтернет у підлітків зростає толерантність, ступінь сприйнятливості до насильства [8, 233].

Однією з причин девіантної поведінки підлітків є вікові особливості їх психіки. Підлітковий вік, за твердженням Ю.А. Клейберг, є критичним впродовж всього періоду. Психічні порушення мають певні етапи розвитку, проходячи через які вони досягають найбільшого ступеня вираженості. Під час підліткової кризи швидкість цього болочого циклу збільшується, у результаті чого якийсь з етапів може бути або дуже коротким, або не проявлятися. Тому дуже часто патологічна жорстокість підлітка є для його близьких, знайомих, однолітків і очевидців зовсім несподіваною та не зрозумілою [2].

Особливо на девіантну поведінку впливають ускладнення підліткового віку, які тягнуть за собою психологічні особливості: емоційну нестійкість,

підвищену збудливість, неврівноваженість, неадекватність реакції, виливаються в невиправдану різкість і підвищену конфліктність, яка здатна ускладнити його відносини з оточуючими.

За свідченням П.П. Ренжина, у підлітків з'являються специфічні поведінкові реакції, що складають специфічний підлітковий комплекс: реакція емансипації (прагнення до відокремлення, самостійності, доведення власної «дорослості»); реакція групування з однолітками; реакція захоплення (хобі, що може мати сумний варіант адикції – залежності від алкоголю, тютюну, наркотиків, електронних гаджетів тощо). Також дослідник вказує, що девіації в підлітковому віці виникають часто і як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої особистісні тенденції до самоактуалізації [7].

В.І. Мареев і В.А. Шапінський, досліджуючи проблему девіантної поведінки підлітків, виокремлюють наступні основні етапи її формування: виникнення проблемної ситуації; здійснення ціннісно-нормативної регуляції (адекватної чи не відповідної до ситуації); прийняття рішення; здійснення проступку [11, 31].

На думку Н.А. Зобенько, можна виокремити такі етапи механізму формування девіантної поведінки підлітків: накопичення негативного інформаційного досвіду, формування відповідних світоглядних установок; первинна дезорганізація поведінки; перехід від дотримання соціальних норм до їх порушення; реакція найближчого оточення і відповідних інститутів суспільства на протиправні дії неповнолітнього; закріплення девіантних форм поведінки (внаслідок образи на оточення, чи внаслідок визнання цих форм поведінки відповідною референтною групою); систематичні прояви злочинної девіантності [1].

Внутрішні чинники формування девіантної поведінки у підлітків часто пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації. До таких чинників відноситься наявність у підлітка психопатії або акцентуацій окремих рис характеру. Ці відхилення виражаються в нервово-психічних захворюваннях, психопатіях, неврастеніях, межованих станах, що підвищують збудливість нервової системи і які обумовлюють неадекватні реакції на оточуюче середовище. До групи ризику з формування девіантної поведінки належать підлітки із наявністю акцентуйованих рис іпохондричного, депресивного, істеричного, паранойяльного, психастеничного, шизоїдного, психопатичного типів. При цьому схильність підлітків до неадекватної поведінки пов'язується зі специфічними типами характеру особистості.

Розуміння чинників формування девіантної поведінки підлітків з акцентуаціями характеру може допомогти в визначенні напрямків профілактичної та корекційної роботи з ними. Найбільш поширеним та дієвим засобом боротьби з девіантною поведінкою є соціальна профілактика, яка виступає як засіб попередження негативних проявів девіантної поведінки. [6].

Згідно з думкою А.О. Андрейчевої та О.М. Макаренко, психолого-педагогічна допомога особистості, схильній до девіантної поведінки – це комплекс соціально-психологічних і педагогічних заходів, що спрямовані на виявлення і виправлення умов, які сприяють проявам девіантної поведінки;

створення передумов попередження відхилень у поведінці, зокрема, через пропаганду здорового способу життя; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в мікросоціальному оточенні дитини; створення можливостей для самореалізації особистості у суспільстві тощо [4].

Власне психологічна допомога особистості з девіантною поведінкою здійснюється за такими напрямками, як психологічна превенція (попередження, профілактика) і психологічна інтервенція (подолання, корекція, реабілітація). Психодіагностика при цьому є допоміжним засобом, що вирішує проміжні практичні завдання. Профілактично-корекційна робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки, спрямована на реалізацію таких функцій: виховну (поновлення позитивних якостей, що переважали до появи девіантної поведінки); компенсаторну (формування прагнення компенсувати певні соціальні недоліки, активізація діяльності в тій сфері, де особистість може досягти успіху, реалізувати потребу в самоствердженні); стимулюючу (активізація позитивної суспільно корисної діяльності через зацікавлене емоційне ставлення до особистості); коригувальну (виправлення негативних якостей особистості, коригування мотивації, ціннісних орієнтацій, атитюдів, поведінки); регулятивну (забезпечення впливу учасників міжособистісної взаємодії для зміни ступеня участі особистості в груповій діяльності з поступовим переходом до саморегуляції і самоконтролю).

Таким чином, саме визначення чинників формування девіантної поведінки є найефективнішим підґрунтям для організації ранньої психологічної діагностики, профілактики та корекції особливостей поведінки, що відхиляється від суспільних норм та правил у підлітків з акцентуаціями характеру.

Література

1. Зобенько Н. А. Аналіз мотивів та механізмів формування девіантної, протиправної поведінки. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 21. С. 63-66.
2. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. М. : Юрайт, 2011. 160 с.
3. Козубовський Р. В. Девіантна поведінка неповнолітніх як соціально-педагогічна проблема. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2014. Вип. 31. С. 74-76.
4. Макаренко О. М., Андрейчева А. О. Поняття девіантної поведінки в соціальному та психологічному аспектах. Наукові записки НаУКМА. 2015. Т. 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 61-64.
5. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Превентивна педагогіка : навч. пос. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. 2007. 283 с.
6. Пиголенко І. В., Билименко Ю. В. Профілактика девіантної поведінки серед молоді як превентивна міра люмпенізації суспільства. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. 2011. Вип. 3(11). С. 75-79.
7. Ренжин П. П. Девіантна поведінка як соціологічна категорія і проблеми її вивчення. «Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology». 2017. Т. (60). Вип. 135. С. 80-83.

8. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні детермінанти девіантної поведінки школярів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. 2011. Вип. 15. Кн. II. С. 226-236.
9. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : монографія. Черкаси : ЧП Чабаненко Ю. А., 2009. 358 с.
10. Чепенюк І. М. Система соціальної роботи з молоддю девіантно-кримінальної поведінки, що склалась в Україні. Правова свідомість молоді в умовах розбудови правової демократичної держави мат 4 всеукраїнсько-курсантсько-студентської конференції (22 квітня 2010 року м. Івано-Франківськ). Івано-Франківськ, 2010. С. 216-221.
11. Шапинский В. А., Мареев В. И. Девиантное поведение и социальный контроль. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 311 с.

Фомічова Л. І.

завідувач кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка,
професор, доктор психологічних наук,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ КАРАНТИНУ, ЯК ФАКТОР НОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Навчання і виховання дітей з порушенням слуху несе в структурі нове мислення у професійній діяльності в силу існування між дітьми значних індивідуальних відмінностей. Період карантину приніс у навчально-виховний процес нові труднощі, пов'язані з реалізацією дистанційного навчання. Так, зокрема, через дистанційність руйнується реальна взаємодія сурдопедагога та учня з порушеннями слуху. Дана педагогічна ситуація пов'язана з тим, що навчальна діяльність у психології розглядається як складна структура, в яку входить у взаємодії окрема діяльність сурдопедагога та учня. Дистанційне навчання таку взаємодію викривлює, тому що привносяться елементи віртуальності. Тому сурдопедагог має створювати новий навчальний проект, а учень спирається на репродуктивну уяву взаємодії з вчителем. У навчанні дітей з порушенням слуху чільне місце займають реабілітаційні заняття з розвитку слухового сприймання та формування вимови. В дистанційному варіанті ці заняття вимагають від сурдопедагога нового творчого професійного мислення. Розглянемо вимоги більш детально.

Розвиток слухового сприймання ґрунтується на власному сприйманні дитини та зовнішньому контролі сурдопедагога. При цьому сурдопедагог відстежує через спеціально відібрані завдання правильність слухових відчуттів дитини. Тому зовнішній контроль практично неможливий перш за все через викривлення звучання на відстані та із-за відстані між сурдопедагогом та дитиною з порушеннями слуху. Слід зауважити, що в інклюзивній формі навчання дистанційно здійснити розвиток слухового сприймання ще важче, тому що вимагає від вчителя ґрунтовних теоретичних знань з фізичних основ

акустики, аудіології, сурдотехнічних засобів, фоніатрії, спецметодики розвитку слухового сприймання та професійного вміння обирати проект навчання із заданих та прогнозувати те, наскільки практична діяльність сурдопедагога виступає доступною для здійснення теоретичної діяльності учнем з порушенням слуху.

Другою важливою і специфічною ланкою реабілітації є навчання дітей, які звуки мови не фіксують на слух належним чином, вимовляти всі звуки правильно окремо, в складі, слові, фразі, реченні, тексті. У дистанційному навчанні дана робота повинна бути присутня обов'язково.

Якщо у реальному навчанні провідним методом контролю за правильністю вимови на етапі навчання є аналіз звуків сурдопедагогом, то при дистанційному навчанні контроль зміщується у бік кінестетичних відчуттів дитини. Саме тому сурдопедагог у творчому перепроєктуванні має на основі наочного методу навчання розробити психологічного змісту завдання з інтенсифікації формування кінестетичних відчуттів дитини з порушенням слуху.

Психологічні дослідження вказують на те, що мотивація лежить поза навчальною діяльністю. Дистанційне навчання практично зводить нанівець використання зовнішніх мотивів як ефективного мотиваційного впливу. Тому проект навчання вчителя має носити нові форми опори на мотивацію досягнень та зміщення мотиву на мету. Підсумовуючи вище викладене, слід зазначити, що сурдопедагог при реалізації дистанційного навчання дітей з порушенням слуху має розробляти нові проекти навчання, що, як відомо, неможливо здійснити без потужного творчого професійного мислення сурдопедагога.

*Ханзерук Лілія Олексіївна,
доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки
ФСІО НПУ імені М. П. Драгоманова*

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ШВЕЦІЇ

Королівство Швеція сьогодні справедливо вважають одним із світових лідерів у галузі інноваційних відкриттів. Як передовий, міжнародною спільнотою визнається і досвід цієї країни у галузі освіти. Високий стандарт загальнолюдських цінностей, яким славиться Швеція, обґрунтовується вже тим, що тут виникла і набула поширення «теорія вертикалі», яку лаконічно розкриває вираз: «Бог, Я і Той, кому я допомагаю».

Відомо, що освіта дітей з особливими потребами відображає і реалізує ціннісні орієнтації та культурні норми суспільства, і тому, на кожному етапі свого історичного розвитку співвідноситься з певним періодом відношення держави і суспільства до таких дітей. Швецькому суспільству та шкільній системі протягом багатьох років належить лідерство в інтеграції та включенні до школи дітей з особливими освітніми потребами. Проте в останні 10-15 років спостерігається деяке зменшення інклюзивної практики [1].

Ефективним шляхом теоретичного осмислення розвитку освіти і практики виступає досвід міжнародних наукових проектів, які ініціюють університети Швеції та підтримують різні фонди. Долучившись до такої наукової співпраці в

рамках роботи Міжнародного наукового проекту «Inclusion through segregation?» у 2019 році, ми отримали неоціненний досвід. Одним із наших надбань стало, зокрема, знайомство з підготовкою фахівців у галузі педагогічної освіти в університеті міста Гевле, окремі питання структури системи освіти та організації інклюзивної практики у Швеції.

Як зазначив професор-емирит університету в Гевле Джереміас Розенквіст, поворотним для північних країн став 1981 рік, який ООН оголосила Міжнародним роком інвалідів та закликала розробити план дій щодо вирівнювання можливостей, реабілітації та профілактики інвалідності. З того часу Швеція взяла курс на повну участь та рівність, виникли концепції нормалізації та інтеграції, загалом, пройдено великий шлях. Сучасну освітню ситуацію у Швеції вчений визначив як парадокс. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що недавні ініціативи щодо інклюзивної освіти «для всіх», в деяких випадках, змінені введенням груп спільного навчання («кращі» учні зі спеціальних класів навчаються разом з учнями зі звичайних класів, а «гірші» учні зі звичайних класів навчаються у спеціальних класах).

Важко заперечити той факт, що незалежно від того, про яке освітнє середовище (традиційне чи інклюзивне) йде мова, ключовою фігурою виступає учитель. Професіоналізм учителя, свого часу, Г. С. Костюк «вимірював» його вмінням розуміти інших людей/дітей, створювати у спілкуванні з ними емоційний комфорт, а також інтелектуальні радощі [2].

Підготовці учителя у Швеції надається особливого значення, оскільки вища освіта у цій країні є важливою передумовою зміцнення демократії. Рівний доступ до освіти дітей та молоді, а також людей різного віку – це демократичне право. Університетська освіта сприяє отриманню знань, індивідуальному розвитку, громадянськості, критичному мисленню, новим контактам, можливості мати роботу тощо.

У Швеції, із 40-ка існуючих університетів та університетських коледжів, 27 здійснюють підготовку педагогів. Вже згаданий університет у Гевле, викладачі якого виступили ініціаторами наукового проекту «Inclusion through segregation?», за кількістю студентів знаходиться посередині. Тут програми підготовки учителів – один із найважливіших напрямів, який має велике суспільне значення, забезпечує престиж університету, сприяє індивідуальному розвитку молоді. Загалом у 2019-2020 році на різних програмах підготовки учителів навчається 1377 студентів. Зміст програм підготовки майбутніх педагогів, зокрема, складають:

1. Педагогіка та дидактика (60 кредитів).
2. Практика (30 кредитів).
3. Предметна підготовка (90-120 кредитів).

В основу змісту підготовки студентів з кожного напрямку покладена дослідницька та практична спрямованість. Наприклад, напрям «Педагогіка та дидактика» передбачає вивчення таких дисциплін як історія школи; організація та цінності (включаючи цінності демократії та основні права людини); теорія науки та методологія дослідження; суспільні відносини, управління конфліктами та лідерство; оцінювання роботи, оцінювання та розробка. Предметна підготовка

передбачає вивчення дошкільної педагогіки та дидактики; педагогіки та дидактики позашкільних центрів дозвілля; шведської та англійської мов; математики; історії; географії; релігії; фізики, хімії та технологій.

Шкільну систему (включаючи вищу школу) у Швеції представляють:

- дошкільні заклади / pree-school;
- дошкільні (підготовчі) класи / pree-school class;
- позашкільні центри дозвілля / school-age childcare;
- обов'язкова школа та інші типи обов'язкових шкіл / compulsory school and other compulsory types of school;
- старші класи середньої школи / upper secondary school;
- університети та вищі навчальні заклади / Universities and higher education institutions whose principal is the state

У наведеному далі рисунку схематично зобразимо структуру освіти у Швеції.

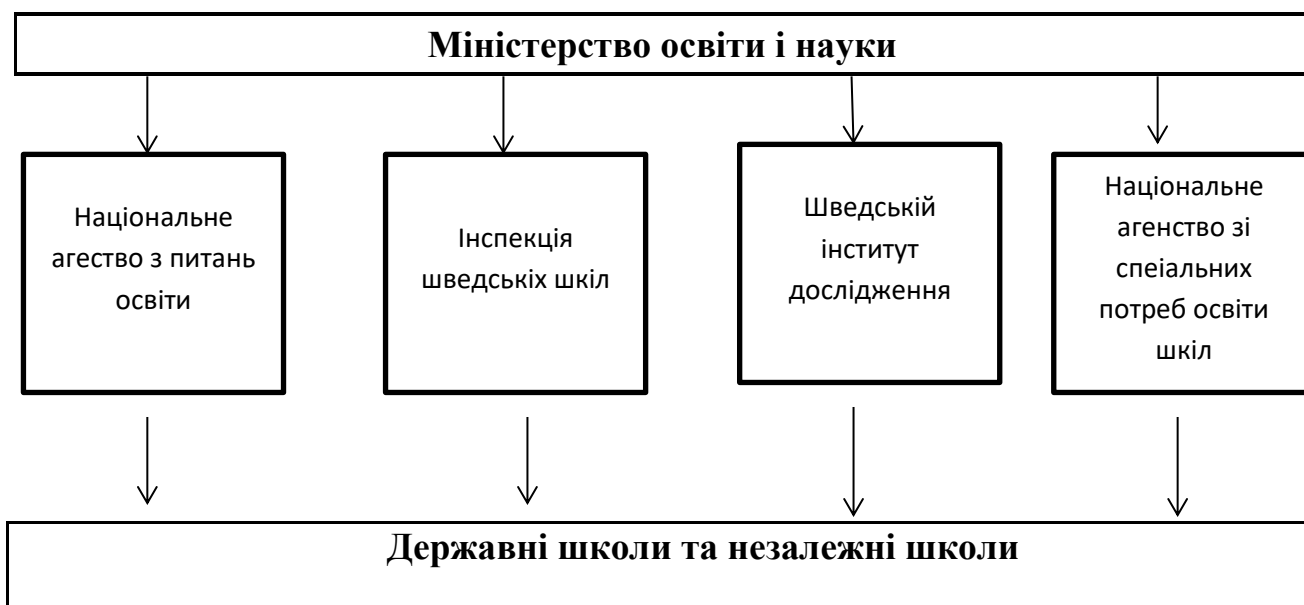


Рис. 1. Освіта у Швеції.

До 1962 року вважалось, що виконати національну навчальну програму можуть не всі діти, а тому діти з особливими освітніми потребами навчались у спеціальних класах або на індивідуальній формі навчання. У 1968 році було прийнято новий закон («education for all»), за яким діти повинні були отримувати щонайменше 9-річну освіту. Одночасно з цим були закриті деякі спеціальні школи. Донедавна переважна більшість учнів проживали в умовах сегрегації, а в країні було багато закладів і спеціальних шкіл для дітей з різними порушеннями розвитку. Відповідно до національної навчальної програми 1980 року школи були зобов'язані компенсувати учням, які мають труднощі у навчанні, зміни у викладанні. Проблеми дітей у навчанні почали розглядати як відносні, оскільки вважалось, що природа (контекст) здійснює найбільший вплив на розвиток кожної дитини. Відповідно, чинний закон про освіту передбачає, що всі діти та

молоді люди повинні мати рівний доступ до якісної освіти, незалежно від статі, географічного розташування, соціального та фінансового становища.

Сучасна система освіти у Швеції ґрунтується на філософії, згідно з якою всі учні мають однакові права на індивідуальний розвиток і навчання. Застосування цього принципу до всіх учнів має виключне значення, тому права учнів з особливими освітніми потребами чітко не визначені. Концепція «мейнстріменгу»/загального потоку передбачає один навчальний план/ базовий для всіх, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, а також сприяє тому, що всі учні навчаються у звичайних класах та позашкільних групах.

Відповідно до чинного закону, спеціальна підтримка повинна надаватись в рамках класу або групи, до якого/якої належить учень. Однак, не існує правил без виключень. Підтримка учнів з особливими освітніми потребами може надаватись у спеціальній групі, якщо для цього існують серйозні підстави. В останній Національній навчальній програмі (National Curriculum (LGR-11)) взагалі не існує вказівок на освіту осіб з особливими потребами, натомість кожен, хто працює у школі повинен вміти надавати освітню підтримку учням, які цього потребують.

Перед сучасною шведською школою постає необхідність урахування потреб усіх учнів без виключення у плануванні, фінансуванні та розробці, здійсненні та оцінці всіх стратегій в галузі освіти. Це спонукає всіх учителів до того, щоб вони брали на себе відповідальність за своїх учнів, незалежно від їх індивідуальних потреб. Одне із найскладніших завдань полягає в тому, як вирішувати проблеми, пов'язані з відмінностями або розмаїттям учнів та їх потреб в класі. Ще більше це завдання ускладнюється новою проблемою у європейських країнах – новими громадянами, які емігрують до Швеції. Таке поєднання багатьох чинників і потребу в додатковій підтримці Європейська агенція з управління особливими потребами та інклюзивним навчанням (2009) визнає як новий виклик, який необхідно вирішити Європі.

В рамках нової програми підготовки вчителів 2011 року, всі майбутні педагоги отримують знання в галузі спеціальної освіти. Така підготовка дозволяє їм краще підготуватись для того, щоб задовільняти потреби всіх учнів в рамках загальної освіти. Фахівці зі спеціальної освіти отримують відповідну підготовку для консультування учителів та співпраці з адміністраціями шкіл з метою створення умов для забезпечення освітніх потреб усіх учнів. Для всіх учнів, які потребують особливих освітніх потреб, вчителі разом з учнями, їх батьками та фахівцями зі спеціальної освіти розробляють відповідний план дій.

У Швеції функціонують національні школи призначені для дітей з різними порушеннями розвитку (зору, слуху тощо) та супутніми комбінованими порушеннями. Всі такі школи відповідають обов'язковій шкільній освіті.

Система освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями у Швеції включає:

- дошкільні заклади;
- Särskola або обов'язкова школа з 9-ти річним навчанням (compulsory school);
- вища середня школа, Särskola чотири роки, гімназія;

- відсутність доступу до університетської або вищої освіти.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями передбачені: індивідуальний план; програма, яка пов'язана із загальною школою. Вони мають право обрати звичайну школу з 9 річним навчанням або Särskola.

До основних форм надання допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями, які практикують шведські педагоги, належать:

- допомога у плануванні, пересуванні, просторовому орієнтуванні тощо;
- корекція недостатнього рівня абстрагування;
- конкретне навчання;
- наочна підтримка;
- організація адекватного темпу навчання;
- додаткова підтримка шляхом використання комп'ютерних програм тощо.

Навчаючи студентів та розмірковуючи над перевагами різних форм навчання учнів з інтелектуальними порушеннями шведські колеги роблять акцент на тому, щоб розглядати різноманітність як перевагу, а не як проблему. Школа не повинна виключати – таку принципову професійну позицію займають майбутні педагоги зі студентської лави.

Література

1. 'Social inclusion through segregation?' (2020) *Research Report № 7*. Retrieved from https://support.hig.se/helpdesk/WebObjects/Helpdesk.woa/wa/CommonActions/download?dl=_v-GyIHWzyLrwJ8wMKZmgHVAnshYUljA&id=1
2. Максименко С. Д. (Ред.) (2010) *Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин* Київ: Ніка-Центр.

Чеботарьова О.В.,

старший науковий співробітник,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Одним із пріоритетів удосконалення системи освіти в Україні в контексті трансформаційних змін в суспільстві є забезпечення її компетентнісної спрямованості, реалізація інноваційного потенціалу навчальних закладів щодо розвитку життєвої компетентності підростаючого покоління [1; 4].

Реалізація компетентнісного підходу є ключовою стратегією Нової української школи, що передбачає оновлення змісту освіти, формування необхідних життєвих компетентностей учнів. Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів: ключові, предметні та життєві (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.).

В умовах запровадження концепції Нової української школи відбувається процес модернізації освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, якому сприяють розробка та впровадження Державного стандарту початкової освіти, типових освітніх програм навчання, визначення змісту корекційно-розвиткової роботи як в умовах системи спеціальної освіти, так і в умовах інклюзивного навчання. Життєва компетентність осіб з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як здатність цілісно реалізовувати на практиці знання, уміння, навички, досвід і цінності, набуті та необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Сучасні технології навчання учнів з інтелектуальними порушеннями спрямовано на підготовку школярів до самостійної життєдіяльності, успішної подальшої соціально-трудової адаптації, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Реалізація технологій навчання відбувається на основі впровадження типових освітніх програм для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, створення сучасного освітнього середовища, підготовлених вчителів, які розкривають пізнавальний потенціал учнів, забезпечуючи доступність якісної освіти та успішну соціалізацію школярів.

Типові освітні програми для молодших учнів із порушеннями інтелектуального розвитку розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, сучасних досягнень спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей із порушеннями інтелектуального розвитку[1; 2; 3, 4].

У програмах визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання (предметно-орієнтовані компетентності); вказано відповідний зміст кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу. До кожного предмета чи інтегрованого курсу представлено корекційно-розвивальні завдання та прийоми, реалізація яких є обов'язковою умовою навчання.

При реалізації навчання слід дотримуватись принципів корекційно-розвивальної спрямованості; узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання; науковості, доступності і практичної спрямованості; логічної послідовності й достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів учнів.

Зміст навчання має потенціал для формування в учнів з інтелектуальними порушеннями ключових компетентностей: комунікативно-мовленнєвої, математичної, природничої, соціально-трудової, екологічної, інформаційно-комунікаційної, громадянської, соціальної, культурної, здоров'язберезувальної [5; 6; 7; 9].

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння: спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з дорослим та однолітками, сприймати інструкції та навчальні завдання, керувати емоціями, регулювати власну поведінку.

Враховуючи інтегрований характер компетентностей, у процесі реалізації Типової освітньої програми рекомендується використовувати внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та переносу вмінь у нові ситуації.

Вимоги до змісту навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, котрі розпочинають навчання у початковій школі, мають враховувати досягнення попереднього етапу їхнього розвитку. Предметні компетентності для дітей з різним рівнем інтелектуальних порушень мають диференційований характер (для дітей з легким та помірним ступенем). Програмові компетенції для дітей з інтелектуальними порушення помірною ступеня у Типовій програмі виокремлено під спеціальним позначенням – *. Зміст навчання для таких учнів добирається індивідуально, відповідно до їхніх пізнавальних можливостей.

Індивідуальна освітня траєкторія для учнів з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня охоплює предметний та соціально-орієнтований напрями навчання. Ключову роль відіграють не навчальні дисципліни, а предмети, що сприяють формуванню та розвитку життєво-необхідних компетенцій. Наскрізними корекційно-розвивальними напрямками для таких дітей є:

- розвиток навичок соціально-побутового орієнтування;
- формування навичок здорового способу життя;
- розвиток навичок самообслуговування;
- формування навичок комунікації;
- навчання побутовій ручній праці;
- навчання грамоті та елементарним рахунку.

У Типових програмах для навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями представлено:

- орієнтовний зміст навчального матеріалу;
- предметно-орієнтовані компетентності;
- життєва компетентність, що охоплює результати сформованості в учнів пізнавальних та соціально-адаптивних здібностей відповідно до мети та змістового наповнення галузі.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує здатність до творчого самовираження, розвитку пізнавальної діяльності, виховує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, пошанування своєї гідності та інших людей, збереження здоров'я.

Згідно із Законом України «Про освіту», на основі Державного стандарту й Типової освітньої програми заклади освіти, наукові установи та інші суб'єкти освітньої діяльності можуть розробляти освітні програми – єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів, індивідуальних проектів, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання. Освітні програми можуть відрізнятися від Типової освітньої програми послідовністю викладання навчального матеріалу, обсягом його вивчення,

наявністю додаткових компонентів змісту або використанням оригінальних форм, методів і засобів навчання [5; 6;7;8].

Слід зазначити, що вибір форм і методів навчання, розподіл годин за темами вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтованих очікуваних результатів, зазначених у програмі.

Упродовж навчання в початковій школі учні навчаються способам самоконтролю, що сприяє вихованню відповідальності, розвитку інтересу, своєчасному виявленню прогалин у знаннях, уміннях, навичках та їх корекції.

Важливим є аналізувати хід реалізації навчальної програми й ухвалювати рішення щодо коригування програми і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини; мотивувати прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, не боятися помилок, переконання у власних можливостях і здібностях.

Зазначимо, що основною новацією, яка входить у практику навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є структурування змісту початкової освіти на засадах інтегрованого підходу в навчанні. Дидактичний зміст процесу інтеграції полягає у взаємозв'язку змісту, методів і форм роботи. Відповідно інтеграцію навчального матеріалу з різних навчальних предметів здійснюють навколо певного об'єкту чи явища довкілля, або навколо розв'язання проблеми міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту тощо [7; 8].

У програмах, окрім традиційних навчальних предметів, вперше представлено інтегровані курси для навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, а саме: «Навчання грамоти», «Я досліджую світ», «Мистецтво», «Технології», що дає змогу вчителю самостійно обирати й формувати інтегрований та автономний спосіб подання змісту освітніх галузей, добирати дидактичний інструментарій, орієнтуючись на індивідуальні пізнавальні запити і можливості учнів (рівень навченості, актуальні стани потреб, мотивів, цілей, сенсорного та емоційно-вольового розвитку).

Зміст інтегрованих курсів передбачає систематичне розширення і поглиблення знань та повторення теоретичного і практичного матеріалу з метою усвідомлення та узагальнення сутності явищ та процесів, відповідно до вікових та пізнавальних особливостей учнів. При вивченні інтегрованих курсів та предметів вчитель вирішує спільні навчальні та виховні завдання, що сприяють всебічному розвитку особистості учня, корекції його пізнавальної, мовленнєвої, сенсорної, емоційно-вольової та особистісної сфер розвитку.

Особливого значення у дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, практикою застосування здобутих уявлень, знань, навичок поведінки в життєвих ситуаціях.

Обмеженість відповідного досвіду учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує постійного залучення й аналізу їхніх вражень, чуттєвої опори на результати дослідження об'єктів і явищ навколишнього світу. Педагогічна стратегія, яка опирається на наслідувальні механізми у розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, і передбачає пріоритетне використання наочності,

зорових опор, зразків, алгоритмів, поетапного контролю, збагачується полісенсорним підходом, що зумовлює активізацію пізнавально-комунікативної діяльності учнів, сприймання ними властивостей і якостей предметів і явищ природного і соціального оточення, здійснення пошукової діяльності, що в цілому сприяє ефективному формуванню ключових та предметних компетентностей учнів.

Отже, використання педагогами інноваційного змісту Типових освітніх програм навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в закладах загальної середньої освіти сприятиме забезпеченню передумов для цілеспрямованого взаємозв'язку навчання та розвитку учнів, формування їхньої життєвої компетентності. Найціннішим результатом Нової української школи для дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення сприятливих умов для розвитку кожної дитини, її творчих здібностей та пізнавальних можливостей.

Література

1. Закон України про освіту <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція НУШ: <https://mon.gov.ua>
3. Державний стандарт: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogostandartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник / За ред. канд. істор. наук І.Г. Єрмакова, канд. психол. наук К.С. Тороп, канд. пед. наук К.В. Рейди. – Дніпро: «Інновація», 2018. – 385 с.
5. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями [Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/71142>]
6. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класів з інтелектуальними порушеннями [Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/716955/>; <http://ispukr.org.ua/?p=4091#.XYEvvqUYDMw/>]
7. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класів з інтелектуальними порушеннями [Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/718310/>; <http://ispukr.org.ua>]
8. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – 450с.
9. Чеботарьова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні школярів з порушеннями інтелектуального розвитку /О. В. Чеботарьова //Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10–11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г Шевченка). – Київ: Симоненко І. В., 2019. – С. 197–201.

Чередніченко Н.В.

доцент кафедри логопедії та логопсихології, канд.пед.наук
НПУ імені М.П.Драгоманова

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ГРАМАТИКИ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Основним завданням предмету «Українська мова» в початковій школі для дітей із ТПМ є, по-перше, формування комунікативної компетенції, що передбачає оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, культурою мовлення; по-друге - мовної компетенції, що включає в себе необхідні елементи знань про систему мови, вміння та навички користуватися ними для досягнення орфографічної, пунктуаційної та мовленнєвої грамотності (С.Конопляста, О.Ревуцька, Є.Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет). При розв'язанні цього завдання основним є те, що рідна мова не лише удосконалюється як засіб спілкування, а й стає предметом вивчення. Вивчення української мови як предмету поруч із корекцією та формуванням мовлення дітей із ТПМ виступає основною метою уроків рідної мови та становить базу для оволодіння основами наук.

Як зазначається у програмі з української мови для учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), основною метою уроків мови є формування в учнів знань з фонетики, морфології, лексики, граматики, правопису у системі лінгвістичних понять, а також навичок їх практичного використання у різних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні та письмі [1].

Корекційна робота на таких уроках спрямовується, передусім, на виправлення порушень у засвоєнні та використанні учнями фонологічних, лексичних та граматичних мовних знаків в усному та писемному мовленні, усної та писемної форм монологічного та діалогічного мовлення, на формування та закріплення практичних мовних знань, що мають стати основою для формування уявлень про мову у системі лінгвістичних понять, упередження та корекція дисграфії, дизорфографії та дислексії [1].

Під вивченням основ наук про мову в початкових класах розуміють набуття теоретичних відомостей із граматики та правопису (матеріал з фонетики, словотворення та лексики приєднується до граматичних розділів) та формування на цій основі навичок усного та писемного мовлення.

Вивчення граматики посідає центральне місце в системі навчання рідної мови дітей з ТПМ. Вона становить основний зміст шкільного курсу рідної мови.

ГраMATика, у широкому значенні слова – це наука, яка вивчає правила зміни слів, їх творення та поєднання у реченні. У вузькому значенні, граMATика – це наука про будову мови, засвоєння граматичних значень. Як будова мови граMATика являє собою «систему систем», яка об'єднує словотворення, морфологію, синтаксис [2].

ГраMATика як наука про граматичну будову мови складається з основних розділів: морфології – вчення про граматичну природу та будову слова; синтаксису – вчення про сполучення слів у реченні і речень, процеси

породження мовлення, а саме зв'язки слів, словоформ у словосполученні і реченні, а також зв'язки і порядок частин тексту.

Граматики як наука виникла в процесі спостереження над мовленням. В процесі навчання у школі граматики є засобом розвитку власного мислення.

Призначення граматики полягає в тому, щоб дитина оволоділа практичними і теоретичними знаннями з мови, могла застосовувати їх для розширення кругозору та розвитку власного мислення. К.Д. Ушинський підкреслював, що навчання мови є ефективним лише за умов, коли усі сторони мови вивчаються у взаємозв'язку і в наслідок цього розвивається мовлення дитини та її мислення. Свідоме оволодіння мовою як засобом комунікації можливе лише за умов комплексного використання знань із галузі граматики, фонетики, словотворення, лексикології, а в писемному мовленні – ще й орфографії та пунктуації [2].

Під час вивчення елементарного курсу граматики у дітей виробляється свідоме відношення до мовних фактів та явищ. В процесі виконання вправ з граматики і правопису діти вчаться спостерігати та аналізувати звуки, слова, речення, тексти, порівнювати форми мови, що сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей.

Набуті знання з граматики позитивно впливають на лексичний склад мовлення учнів, сприяють уточненню та розширенню значень вже знайомих слів. Свідоме оволодіння морфемним та словотворчим аналізом та синтезом веде до розширення словника дитини, сприяє формуванню точності мовлення.

Різний підхід до аналізу слів (звуковий, складовий, морфологічний, лексико-граматичний) вчить дітей звертати увагу на різні сторони (аспекти) мовлення (фонетичний, лексичний, граматичний), що є важливим для розвитку мовлення учнів.

Особливого значення для практичного оволодіння мовою набуває робота над словосполученням та реченням. Граматичний розбір, вивчення будови речення, зв'язків між словами в реченні спрямовані на удосконалення синтаксичної сторони мовлення дітей. Аналіз граматичних форм розвиває чуття мови, створює передумови до оволодіння різними типами висловлювань, робить мовлення більш виразним, точним.

Великого значення набуває вивчення фонетики та граматики для оволодіння нормами писемного мовлення, яке базується на фонетичному та морфологічному принципах.

У процесі вивчення граматики перед учителем постає мета: закріпити практично засвоєні учнями на уроках грамоти та розвитку мовлення граматичні закономірності; ознайомити учнів з будовою і складом рідної мови.

У процесі вивчення граматики у корекційних та інклюзивних класах вирішуються такі завдання:

1. Вироблення у дітей вмінь практично використовувати набуті знання, уміння і навички як в усному, так і в писемному мовленні.

2. Закріплення і розвиток навичок правильного мовлення, виховання вмінь користуватися ними в практичній мовній діяльності (вміти вірно

вимовляти слова, підбирати слова відповідно до власної думки, грамотно будувати речення, а з речень - зв'язні висловлювання).

3. Послідовне вдосконалення мовлення учнів як засобу спілкування і пізнання навколишньої дійсності, уточнення і збагачення їхнього словникового запасу.

4. Розвиток словесно-логічного і абстрактного мислення дітей шляхом формування нових граматичних понять [3].

Навчання граматики у початкових класах спеціальних шкіл, класів для дітей із ПМР носить практичний характер, що пов'язане з особливостями мовленнєвого та психічного розвитку учнів. Своєрідне формування у них усіх психічних функцій та розумових операцій, тісно пов'язаних із мовленням (словесно-логічного та абстрактного мислення, мовно-слухової пам'яті, різних видів сприймання, уваги, контролю та самоконтролю, особливо на вербальному матеріалі) призводить до значних труднощів у засвоєнні граматичних відомостей, граматичних правил та абстрактних граматичних понять, що негативно позначається на якості опанування програмовим матеріалом майже з усіх граматичних тем. Саме тому важливим завданням вивчення граматики у спеціальній школі є правильний добір достатньої кількості різноманітних за змістом та характером практичних граматичних вправ, їх послідовне та систематичне використання під час формування у молодших школярів граматичних знань та понять. Як зазначав відомий методист початкової школи І. П. Корнєв, практичні вправи створюють умови для правильної організації мовної практики учнів, у процесі якої формуються перші узагальнення мовних явищ, що є основою для формування граматичних понять [2].

Зважаючи на вторинні порушення вербального інтелекту у дітей із системними мовленнєвими вадами, необхідно правильно підібрати граматичний матеріал, здійснити його відбір у відповідності до завдань практичного оволодіння граматичними поняттями, відношеннями та способами їх вираження. Функціональний (смісловий) принцип організації матеріала поєднується з використанням спеціальних прийомів його семантизації, введення в мовлення та закріплення з поступовим переходом від вправ, які виконуються на наочній основі, до мовленнєвої практики на словесно-контекстній основі.

Робота над засвоєнням граматичної будови мови розглядається, як засіб розвитку мовлення дітей. Так, вправи у морфологічному та синтаксичному аналізі та синтезі, порівнянні проводяться на певному словниковому матеріалі, що, в свою чергу, сприяє розвитку лексичних узагальнень, свідомому оволодінню звуко-складовою структурою слова, звуковим аналізом та синтезом, закріпленню та диференціації звукових узагальнень (фонем). Граматичні вправи, з одного боку, виступають як один із видів мовленнєвої практики, засобом її збагачення; з другого ж боку, вони, удосконалюють самостійне мовлення дитини.

Крім того, практичні заняття по формуванню граматичних понять, умінь та навичок позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності учнів.

Вона удосконалюється в процесі спостережень, аналізу, порівняння, синтезу мовного матеріалу, його співставлення з реальними явищами та ситуаціями. Внаслідок цієї діяльності у дітей утворюються мовні узагальнення, що сприяє розвитку понятійних форм мислення. Удосконалення мисленнєвих операцій позитивно впливає на мовлення в цілому, прискорює його розвиток, підвищує ефективність занять.

Успішність оволодіння граматиною і взагалі мовою як навчальним предметом залежить від сформованості у дітей «чуття мови» або «словесного інстинкту». «Чуття мови» - здатність відтворювати засвоєні форми під час вивчення нового матеріалу (дограматичні асоціації), є важливою передумовою для вивчення мови як шкільного предмету.

Молодші школярі із ТПМ відчують значні труднощі у засвоєнні граматики. Характерним для них є те, що граматичні поняття формуються дуже повільно, засвоєні граматичні поняття дуже часто неповні та неусвідомлені. Причини цих труднощів полягають у несформованості мовленнєвих та немовленнєвих механізмів, що лежать в основі засвоєння норм граматики, а саме: в обмеженості попереднього досвіду мовленнєвого спілкування; кількісного та якісного словникового запасу; порушенні граматичної системи словозміни і словотворення на практичному рівні. В учнів із ТПМ має місце порушення словесно-логічного і абстрактного мислення, розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, дії за аналогією на вербальному матеріалі (вторинна ЗПР), що утруднює усвідомлення граматичних правил, формулювання висновків, а отже й формування граматичного поняття. Діти із ПМР недостатньо розуміють граматичне значення слів, що виражається за допомогою словоформ, відчують труднощі у встановленні зв'язків між формальними ознаками (звуковою оболонкою) і граматичним значенням. Наступною причиною труднощів засвоєння граматики є недостатній рівень спрямованості уваги на звукове та морфологічне оформлення мовлення.

Отже, граматика визначає основні закони мови. Вона дає можливість розібратися в будові мови, в її складі та формах, допомагає усвідомити звуковий склад слова, його морфологічну будову, лексико-граматичні розряди слів, частини мови, способи творення слів, та закони сполучення слів у речення та склад речення. Якісне удосконалення мовленнєвого досвіду дітей із ПМР в процесі вивчення мови як предмету та корекція мовленнєвих порушень під час формування в учнів граматичних знань є провідним напрямком у роботі вчителя, який працює в корекційних та інклюзивних класах.

Література

1. Навчальні програми для підготовчих , 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ТПМ /Укладач Трофименко Л.І. – К., 2014.
2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ /за наук. ред.М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 364 с.

3. Шеремет М.К. Основні напрямки вивчення граматики в спеціальній школі / Педагогіка та методики: спеціальні. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.- 2000.

Швалюк Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
НПУ імені М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку словесної творчості завжди була однією з найбільш актуальних для дошкільної освіти. Хоч інтерес до словесної творчості у дітей виникає досить рано, складання повноцінної художньої розповіді викликає у дитини старшого дошкільного віку великі труднощі. Такі відомі психологи та педагоги як М. Алексєєва, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, А. Запорожець, Н. Ільїна, М. Лепетченко, І. Марченко, О. Ушакова, Є. Фльоріна, В. Яшина та інші довели, що творчі здібності у тому числі й мовленнєві яскраво виявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання. На важливість самого творчого процесу як невід'ємної складової формування особистості дитини наголошували М. Алексєєва, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, А. Запорожець, Н. Ільїна, М. Лепетченко, І. Марченко, Є. Тихєєва, О. Ушакова, Є. Фльоріна, М. Шеремет та інші. [1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11]

У загальній педагогіці питаннями формування дитячої словесної творчості займалися такі вчені як Л. Ворошніна, М. Коніна, Е. Короткова, Н. Орланова, Л. Пеньєвська, Є. Тихєєва, О. Ушакова, Є. Фльоріна, А. Шибицька та інші, які розробили тематику та види творчого розповідання, прийоми і послідовність навчання. [1, 2, 3]

У спеціальній педагогіці навчання виразного, творчого, образного мовлення розглядалось в працях Н. Ільїної, С. Коноплястої, М. Лепетченко, І. Марченко, М. Шеремет. Слід зазначити, що більшість досліджень були присвячені вивченню творчого самовираження (М. Лепетченко, М. Шеремет) [11], образного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Н. Ільїна, І. Марченко) [6], творчого зв'язного мовлення у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку і затримкою психічного розвитку (І. Марченко) [8]. Натомість формування словесної творчості у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (надалі ФФНМ) до цього часу майже не розглядалось.

В логопедії фонетико-фонематичне недорозвинення розглядається як порушення процесу формування вимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими порушеннями внаслідок дефектів сприйняття й вимови фонем. Вперше групу дітей із ФФНМ виділила професор Р. Левіна в рамках психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень. [7]

Мовлення дітей із ФФН характеризується неправильною вимовою звуків: пропусками, спотвореннями, замінами. Поряд із порушенням звуковимови у дітей спостерігаються помилки в складовій структурі слова, їх звуконаповнюваності. Нерідко дітям важко відтворити малознайомі багатоскладові слова, які містять збіг приголосних звуків, а також речень, що складаються з подібних слів. Все це призводить до порушення ритміко-інтонаційного оформлення зв'язного висловлювання. Спостерігається загальна змазаність, недостатня виразність і чіткість мовлення. Це в більшості випадків стосується дітей із ринолалією, дизартрією і дислалією (акустико-фонематичної, артикуляторно-фонематичної форм). [7, с. 228-231]

Крім вище зазначених порушень мовленнєвого (вербального) характеру, окремо слід охарактеризувати можливі особливості у формуванні вищих психічних функцій у дітей із ФФНМ. Для них характерні: нестійкість уваги, її нестабільність; у цих дітей значно знижені процеси запам'ятовування та відтворення мовленнєвого матеріалу, їм необхідно більше часу і повторів, щоб його запам'ятати. Також спостерігаються особливості в перебігу мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, що впливає на розуміння дітьми з ФФНМ абстрактних понять і відношень. Як наслідок, несформованість цих понять може впливати на розуміння і засвоєння дітьми засобів творення художнього образу, вираження свого стану, почуттів тощо. Внаслідок незначної інертності мисленнєвих операцій, у них уповільнюється сприймання навчального матеріалу [7, с. 228-231].

Отже, характеристика як мовленнєвої так і немовленнєвої симптоматики дітей із ФФНМ вказує на те, що у даній категорії дітей спостерігаються незначні специфічні особливості у формуванні мовленнєвого і психофізичного розвитку, які можуть безпосередньо впливати на формування словесної творчості цих дітей.

Н. Ільїна зазначає, що у корекційно-логопедичній роботі слід широко використовувати носії образності (казки, вірші, загадки, прислів'я, приказки тощо) і не лише під час корекції лексико-граматичної сторони мовлення, але й фонетико-фонематичної [6, с. 2].

Відомо, що мовленнєва діяльність має складну структуру. Вона містить сукупність складних операцій, вмінь і навичок, які поступово формують та забезпечують засвоєння мови та її використання з метою спілкування. На цій основі будується мовленнєве висловлювання на фонологічному і фонетичному рівні з розгорнутою фонетичною структурою, тобто оформлюється мова, яка звучить (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонтьєв, Є. Соботович та інші).

Розгорнуте мовленнєве висловлювання включено в процес живого спілкування та передачі інформації від однієї особи до іншої. Його складає не одне окреме речення, а цілий ланцюг взаємопов'язаних речень. Цей процес породження і сприйняття розгорнутого висловлювання, як процес переходу думки в мовленнєвий вираз, дає можливість розглядати його як складну форму мовленнєвої діяльності, яка має принципово ту саму психологічну структуру як і будь-яка інша форма психічної діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонтьєв та інші).

Таким чином, мовлення – важливий компонент різноманітних видів творчої діяльності дітей. Творче мовлення неможливе без творчого мислення, розвинутої уяви, фантазії. В свою чергу, уява є основою будь-якої діяльності [2, с. 430].

Л. Виготський, С. Гальперін, І. Павлов, О. Лурія та інші зазначають, що фізіологічною основою процесів уяви є кора головного мозку. Однак, складність структури уяви та її зв'язок з емоціями свідчать на користь гіпотези, що фізіологічні механізми уяви розташовані не тільки в корі головного мозку, а й у глибших відділах мозку. Такими глибинними відділами мозку є гіпоталамолімбічна система. Вчені вказують також на те, що рух уявлень, які змінюють одне одного, сполучаються певними асоціативними зв'язками, так за словами К. Ушинського: «Інтенсивність одного нервового сліду, досягнувши певного ступеня, починає потім знижуватися, тоді як інтенсивність другого сліду (асоціації) починає підвищуватися, і як результат – одне уявлення змінюється у свідомості іншим». [4; 5, с. 216-217; 10]

А. Запорожець, Г. Леушина, О. Нікіфорова вказують на те, що у дітей в дошкільному віці конкретність мислення, невеликий життєвий досвід, безпосереднє ставлення до реального життя, ситуаційність мети і поведінки цих дітей, недостатня загальмованість їх рефлексів призводить до характерних особливостей усвідомлення змісту і художньої форми літературних творів. З цих позицій фахівці пояснюють специфічність усвідомлення дітьми словесних образів, підкреслюють важливість навчання дітей розуміння значення засобів художньої виразності як умови усвідомлення цілісного художнього образу (Л. Колунова, О. Сомкова, О. Ушакова та інші).

Тільки на певному етапі розвитку особистості і лише за умов цілеспрямованого виховання, виявляється можливим формування естетичного сприймання, і на цій основі – розвиток дитячої художньої творчості (М. Алексєєва, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, Н. Ільїна, М. Лепетченко, І. Марченко, О. Ушакова, Є. Фльоріна, М. Шеремет та ін.). [1, 2, 4, 6, 8, 11]

Творче розповідання дітей в загальній та спеціальній науково-теоретичній, методологічній літературі розглядається як вид діяльності, який захоплює особистість дитини в цілому: вимагає активної роботи уяви, мислення, мовлення, прояву спостережливості, вольових зусиль, участі позитивних емоцій (А. Богуш, Л. Виготський, І. Марченко, О. Леонтьєв, М. Лепетченко, М. Шеремет та інші).

Л. Виготський зазначає, що в основі творчого розповідання лежить процес переробки і комбінування уявлень, що відображають реальну дійсність, і створення на цій основі нових образів, дій, ситуацій, які мали раніше місце в безпосередньому сприйнятті. Єдиним джерелом комбінаторної діяльності уяви є навколишній світ. Тому творча діяльність знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності уявлень, життєвого досвіду, що дають матеріал для фантазії. Формування у дитини вміння творчо будувати розповідь відбувається поетапно відповідно до віку [4].

Можливість розвитку творчої мовленнєвої діяльності виникає у старшому дошкільному віці, коли у дітей вже сформований достатній рівень знань про оточуюче середовище, який може стати змістом словесної творчості. Діти

оволодівають складними формами зв'язного мовлення, словником, граматичним його оформленням. У них виникає можливість діяти за задумом. Уявлення з репродуктивного, механічно відтворюючого дійсність, перетворюється в творче (Л. Виготський) [4].

В загальній лінгводидактиці за редакцією А. Богуш, *мовленнєво-творча діяльність* розглядається як складання різних типів зв'язних висловлювань, за допомогою яких дитина виражає власні почуття, уявлення, наявні художніми творами, сприйняттям навколишнього світу. [2, 3]

Творча розповідь і мовленнєве вправлення як компоненти різних видів дитячої діяльності – це *різні рівні словесної творчості*. [2, 3]

Словесна творчість як первинна форма літературної творчості – це спеціально організований мотивований процес складання дитиною твору в будь-якій формі висловлювання, що відповідає певним літературним нормам. [2, 3]

Процес словесної творчості орієнтований на складання дитиною твору, тобто на досягнення певного результату. Мотиваційна настанова, що активізує мовленнєво-творчий процес, виявляється в бажанні за власною ініціативою брати участь у вирішенні завдань, запропонованих дорослим. [2, 3]

Залежно від умов, в яких відбувається творчий процес, розрізняють *мовленнєву творчість в умовах навчання і в ситуації ініціативної творчої діяльності*, в яких по-різному виявляються активна позиція дитини щодо процесу словесної творчості, роль педагога в керуванні творчим процесом, відповідність складеного дитиною твору літературно-мовленнєвим нормам (жанру, структурній формі, граматичному оформленню висловлювання). [2, 3]

А. Богуш вказує на те, що мовленнєво-творча діяльність може виявлятися в різних формах: ініціативної та регламентованої словесної творчості (наприклад, складання оповідань, казок, описів, віршів, придумування загадок, нісенітниць тощо). [2, 3]

Ініціативна мовленнєво-творча діяльність ґрунтується на знаннях дитини, які вона здобула під час навчання. [2, 3]

У ситуаціях регламентованої мовленнєво-творчої діяльності основними організаційними формами є мовленнєве заняття, а також заняття з ознайомлення дітей із художньою літературою, деякі види мовленнєвих ігор [1, с. 430-436].

Одним із видів словесної творчості є поетична словесна творчість, що є безумовно складнішою і потребує певного рівня інтелектуального розвитку. Прагнення до рими, повторення римованих слів - не тільки лічилок, але і дражнилок - часто захоплює дітей, стає потребою, у них з'являється бажання римувати. Діти просять давати їм слова для римування, а самі придумують до них співзвучні. На цій основі з'являються вірші, часто наслідувальні (М. Алексеєва, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Марченко, О. Ушакова, Є. Фльоріна та інші).

У загальній методиці розвитку мовлення творчі розповіді умовно класифікують у залежності від використаного на занятті матеріалу: творчі розповіді на наочній основі; творчі розповіді на словесній основі. Залежно від способу організації мовленнєво-творчу діяльність дітей поділяють на індивідуальну, групову і колективну [1, 2, 9].

В спеціальній методиці розвитку мовлення І. Марченко розкриває зміст спеціальної методики навчання творчого розповідання. Автор вказує на те, що дітей із порушенням мовленнєвого розвитку до цього виду діяльності слід готувати заздалегідь, враховуючи їх стан мовленнєвого та психічного розвитку [9, с. 224-231].

За дослідженнями І. Марченко навчання творчого розповідання слід починати з підготовчої роботи, яка відбувається паралельно в трьох напрямках [9, с. 227]:

1. Отримання знань із певних тем, вільна орієнтація в причинно-наслідкових діях і явищах, накопичення необхідної лексики, вміння нею користуватися.

2. Робота над складанням фактичних речень і оповідань, а також речень і оповідань за образами-уявленнями.

3. Розвиток творчих уявлень у процесі роботи з казкою та сюжетно-дидактичними, тематичними іграми.

Кожний із цих напрямків передбачає відповідні форми роботи.

Починати навчання творчого розповідання доцільно з придумування розповідей реалістичного характеру. Найбільш легким вважається придумування продовження та закінчення розповіді. Наступними є розповіді на теми з особистого досвіду. Далі надають тему творчого оповідання та план-програму розповіді у вигляді опорних слів, які ілюстровані предметними картинками. Надалі діти отримують лише тему розповіді, назва якої обумовлює діючих осіб. Коли діти чітко усвідомлять собі, що таке вигадка і чим відрізняється вигадка реалістична від фантастичної, їм пропонується складання невеличких казок за темою, за опорним планом у вигляді предметних картинок, за визначеними дійовими особами тощо.

Отже, аналіз теоретико-методичної літератури показав, що творче розповідання – складний вид мовленнєвої діяльності, який формується у дітей на базі достатнього рівня знань про оточуючий світ, за умови добре сформованих усіх сторін мовлення, а саме: звукової, лексичної, граматичної; складних форм зв'язного мовлення. Характеристика мовлення дітей із ФФН засвідчила, що у них є певні особливості в розвитку як мовленнєвого так психофізичного розвитку, що безпосередньо може впливати на формування у них творчого зв'язного мовлення, зокрема словесної творчості. Аналіз спеціальної літератури показав, що на сучасному етапі розвитку логопедичної науки, питання навчання творчого розповідання розглядається здебільшого у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку опосередковано та фрагментарно. Вищезазначене зумовлює подальше вивчення проблеми формування словесної творчості у дітей із ФФНМ.

Література

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. проф. учеб. заведений, обучающихся по спец. : дошкольная педагогика и психология. – 2-е изд., стер. Москва : Академия, 1999. 157 с.

2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : [підручник]. Київ : Вища школа, 2007. 542 с. : іл.
3. Богуш А. М. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : Навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. 37 с.
5. Загальна психологія : Підручник / О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2009. 464 с.
6. Ільїна Н. В. Формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення : автореф. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2011. 20 с.
7. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.
8. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Київ : КНТ, 2006. 92 с.
9. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність : Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-є, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 312 с.
10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва : Просвещение, 1954. Т. 3.
11. Шеремет М. К., Лепетченко М. В. Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення : Навчально методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 128 с.

СЕКЦІЯ «АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»

<https://fkpp.npu.edu.ua/konferentsii>

Гренюк Л.С.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені М.Д.Ярмаченка
НПУ імені М.П.Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Сучасні досягнення науки, техніки, медицини, сурдопедагогіки, зумовили розробку високих технологій, необхідних для практичного вирішення більшості проблем дітей та дорослих з порушеннями слуху. На сьогодні в якості одного з найбільш перспективних технічних напрямків для реабілітації людей з порушеннями слуху, насамперед дітей, і наступної інтеграції їх в середовище чуючих, є кохлеарна імплантація — революційний крок у слухопротезуванні, що здійснюється шляхом хірургічного втручання. Застосування кохлеарних імплантів стало загальноновизнаним методом лікування сенсоневральної туговухості високого ступеня та глухоти (М. Р. Богомільський, І.М. Дьяконова, М. А. Дайхес, І.В. Корольова, Е. В. Миронова, Г. А. Таваркіладзе, Ю. М. Овчінніков, О. О. Ланцов, К. В. Луцько, Б. С. Мороз, Ю. К. Янов та ін.).

На відміну від слухового апарату, кохлеарний імплант виконує функцію пошкодженого завитка шляхом вживлення безпосередньо у внутрішнє вухо системи електродів, які перетворюють акустичні сигнали в електричні імпульси, стимулюючи волоскові клітини. Вони передають інформацію до волокон слухового нерва, який передає інформацію про слухові відчуття в мозок для подальшої обробки.

Головна користь від кохлеарної імплантації полягає в тому, що у людини з порушеннями слуху з'являються всі умови для подальшого ефективного навчання, праці та відпочинку нарівні з чуючими людьми, для реалізації своїх потреб та бажань, повноцінного розкриття власних можливостей, покращення практично всіх сторін не лише свого життя, але й життя рідних, близьких і друзів. Діти, яким в ранньому віці встановили кохлеарний імплант та провели необхідну реабілітацію, досягають значних результатів у оволодінні мовленням, що дозволяє їм вести активне соціальне життя.

Після підключення мовного процесора у дитини з порушенням слуху з'являється можливість адаптуватися до нового і практично незнайомий (якщо дитина з вродженою глухотою) або змінилося (якщо дитина оглухла) світу звуків. З цього часу починається принципово важливий етап реабілітації, який називається «початковим». Його мета полягає в реконструкції сенсорної основи комунікації та взаємодії зі чують оточенням на основі принципово змінилися слухових можливостей [1,4].

Діти, які користуються кохлеарними імплантами, представляють різні групи за часом настання зниження слуху і рівнем мовного розвитку. Для кожної з них реалізація основної мети осмислюється по-різному.

Метою «початкового» етапу роботи з дитиною з порушеннями слуху, яка зберегла мову, є відновлення сенсорної основи комунікації, природного взаємодії зі чують оточенням, повернення дитини в звичний для нього звучить світ.

Для глухих дітей, які не чують з народження або з раннього дитинства, які отримували адекватну медико-психолого-педагогічну допомогу з перших місяців життя, що мають позитивний досвід використання слухових апаратів і володіють мовленням на рівні фраз до моменту кохлеарної імплантації, в ході даного етапу реабілітації забезпечується максимальна опора на слухове сприймання навколишнього світу, перебудову комунікації та взаємодії з чують оточенням на основі змінених слухових можливостей, тобто перехід від переважно слухо-зорового до повноцінного слухового сприйняття [1,2,4].

Для глухих дітей з вродженою чи рано набутою глухотою, які не володіють до кохлеарної імплантації (в силу тих чи інших факторів) фразової промовою, що користуються в комунікації окремими фразами, словами, звуконаслідуванням, голосовою реакцією, природними жестами і мають обмежений і недостатньо продуктивний досвід використання слухових апаратів або не мали його, на «початковому» етапі реабілітації необхідно забезпечити формування комунікації та взаємодії зі чуючим оточенням.

Накопичений досвід «початкового» етапу дозволяє визначити напрямки роботи та визначити зміст і методи навчання.

Особлива увага приділяється формуванню поведінки дитини з імплантом. Після підключення мовного процесора йому стає доступно все різноманіття навколишніх звуків, проте сприймає він їх крізь призму незнайомого, чужого і багатоголосого фонового шуму. Раніше незнайомі слухові відчуття обрушуються на невідготовленого дитини, дивують, насторожують і навіть лякають його своєю новизною [1,2].

На «початковому» етапі реабілітації важливо навчити дитину природним чином реагувати на будь-який звук навколишнього світу, знаходити джерело звучання і співвідносити з ним звук; в самостійних діях з предметами вміти обстежити їх для виявлення звучання і експериментувати зі звучанням так, як це робить той, хто чує дитина; імітувати мовні і немовні звучання в ситуації емоційно насиченого спілкування.

Також важливо виробити у дитини умовну рухову реакцію на звук, а саме - навчити його у відповідь на звуковий сигнал реагувати певною дією (наприклад, надягати кільця на пірамідку, кидати гудзики в банку, перевертати картинки тощо). Це необхідно для програмування мовного процесора, для встановлення аудіолігв точних параметрів настройки індивідуальної карти стимуляції мовного процесора. На додаток до умовної рухової реакції необхідно виробляти у дитини такі вміння:

- а) визначати наявність і відсутність звуку,
- б) кількість звучань і характеристику звуків по інтенсивності, тривалості, безперервності, висоті;
- в) реагувати на початок звучання і його тривалість.

Вже в перші місяці використання КІ батьки відзначають різючі зміни в поведінці глухого дитини. В першу чергу вони стосуються слухового сприйняття навколишнього світу і слухового поведінки.

Формування природного слухового поведінки відбувається тільки в ситуації розвитку емоційно насиченого спілкування, емоційного «зараження» дитини, яке також є новим і найбільш важливим напрямком в роботі. Воно стає не тільки основою природного взаємодії дорослого і дитини, а й початком регулювання взаємовідносин зі світом і навколишньою дійсністю. Завдання сурдопедагога полягає в тому, щоб допомогти дорослим перейти до природного емоційного спілкування зі своєю дитиною, яке раніше було утруднено, сформувати у дитини стійкий інтерес до нових звуків, що в сукупності необхідно для його слухоречевого розвитку[1,2,3].

На «початковому» етапі реабілітації приділяється особлива увага формуванню у дитини потреби в мовному спілкуванні, а також оволодіння розумінням мови і її самостійним використанням.

Вся корекційно-педагогічна робота в цей період будується відповідно до з урахуванням загального розвитку дитини та її індивідуальних особливостей. Повноцінне проходження початкового етапу реабілітації сприятливо впливає як на загальне, так і на слухоречевого розвиток дитини, на його спілкування з близькими людьми і сприяє гармонізації його відносин з навколишнім світом. Робота фахівців, батьків полягає в тому, щоб забезпечити дитині доступність сприймання якомога більшої кількості звуків та ідентифікації їх з фонемами, що забезпечить якісніше сприймання, аналіз та розуміння мовлення[1].

Основна мета довготривалої корекційної програми полягає в розвитку мовлення і комунікативних навичок у дітей з порушеннями слуху, щоб після виконання програми досягти таких же, як і у чуючих однолітків, показників розвитку мовлення, реалізації комунікативних потреб та запитів. Сурдопедагогічні заняття є найголовнішим засобом надання такої допомоги. Для їх проведення потрібні наступні чинники: кваліфіковані фахівці; врахування індивідуальних особливостей дітей на заняттях з розвитку мови і слуху; відсутність у дітей та батьків невротичних та неврозоподібних розладів, які перешкоджають проведенню занять; можливості сім'ї в наданні дітям допомоги; однорідність педагогічних методик (часто батьки звертаються до різних фахівців, які пропонують свій метод роботи). Для реабілітації таких дітей потрібно звертати увагу не лише на корекцію недоліків слуху, але й на інші супутні органічні та функціональні патології, а також на соціальне середовище.

Література

1. Шевченко В. М. Сучасні методи реабілітації дітей з порушеннями слуху / В. М. Шевченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2013. - Вип. 4(1). - С. 95-102. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%281%29__14
2. Заїка С. К. Сутність слухомовленнєвого розвитку в контексті комплексного підходу до навчання та виховання дітей дошкільного віку після кохлеарної імплантації / С. К. Заїка // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи

розбудови. - 2015. - Вип. 9. - С. 27-32. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_9_6

3. Сатаева А. И. Педагогическая реабилитация глухих дошкольников после кохлеарной имплантации/ Институт коррекционной педагогики РАО / Журнал: Вестник оториноларингологии, - М: 2015, с. 80(1): 28-31 с.

Заплатинська А.Б.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабіітології
Факультету спеціальної та інклюзивної освіти
НПУ імені М. П. Драгоманова

УКЛАДАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ З УРАХУВАННЯМ SMART-ЦІЛЕЙ

Зміни освітньої парадигми щодо навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, труднощами у навчанні потребують переорієнтування корекційно-реабілітаційної діяльності фахівців не лише в питаннях діагностування, оцінювання навчальних досягнень, процесу організації, а й організацію та реалізацію індивідуальних програм реабілітації, корекції, навчання.

В процесі реалізації індивідуальної програми в закладах освіти слід дотримуватись принципів *універсального дизайну*, як в архітектурі, так і в освіті. Даний підхід передбачає організацію середовища, навчального процесу, вибору предметів, програм та послуг доступних і зручних для усіх. Наприклад, батьків із малолітніми дітьми; дітям у школах; пацієнтам у лікарнях; людям похилого віку; людям з інвалідністю; вагітним жінкам; людям з великою масою тіла; людям низького чи високого зросту; будь-якій людині, якщо в певний період часу вона менш уважна або менш мобільна.

Особливим у формуванні початково-виховного середовища, згідно нормативно-правової бази є обладнання, підготовка колективу навчального закладу, який працюватиме відповідно до вимог на засадах «педагогіки партнерства». Зокрема, передбачає якісно-нове спілкування всіх учасників навчального процесу і командну взаємодію з урахуванням:

- ідеї співробітництва вчителів та їх взаємодію з метою впровадження нових ідей в освіту (технології, прийоми, завдання);
- ідеї зміни стосунків з учнями та їх вільного вибору (створення ситуації успіху; «подолання труднощів» формування в учнів різними засобами упевненість у досягненні мети; навчання без примусу; учень партнер педагога в навчанні);
- ідеї колективного творчого виховання та інтелектуального фону класу, самоаналізу (дітей вчать колективній суспільній творчості з першого класу до випускного, формують життєві цілі та цінності; праця учні буде оцінена тому працюють старанніше);
- ідеї особистісного підходу передбачають формування прийомів за допомогою яких формується відчуття особистісної вартості та поваги до себе;

- ідеї опори на наочність та випереджувального навчання (символи/схеми/таблиці, тощо; вчитель закладає перспективу вивчення теми наступного уроку);
- ідеї співпраці з батьками - формування довірливого ставлення дітей до дорослих у школі, родині, а також формувати у батьків уміння любити власних дітей і бачити їх успішність.

Таким чином, організація інклюзивної форми навчання для дітей з порушеннями розвитку та її специфіка передбачає забезпечення спеціальних умов та врахуванні індивідуальних засобів корекції, а саме:

- Адаптування змісту та структури навчального матеріалу, практичних дій з урахуванням пізнавальних і фізичних здібностей учня.
- Використання різноманітних видів наочності (наприклад, натуральні предмети, адаптовані / тактильні посібники, схеми, таблиці).
- Уповільнення процесу пояснення навчального матеріалу (наприклад, надається довша пауза для учня між запитанням і відповіддю, відводиться більше часу для виконання практичного завдань).
- Багаторазове повторення (наприклад, перед вивченням і поясненням нового матеріалу, в процесі пригадування вивченого, введення в систему знань окремих фактів і понять засвоєних учнем в різний період навчання).
- Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності (наприклад, організація переключення уваги учня на різні види діяльності з метою запобігання втомлюваності; використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів; емоційність викладу матеріалу; створення ситуацій успіху тощо).
- Залучення учня до самостійної пізнавальної діяльності (наприклад, зменшення допомоги зі сторони вчителя, перехід від детальних інструкцій до цілісних дій).
- Індивідуально-диференційований підхід до учня (наприклад, корекційно-розвивальна робота проводиться з учнем із врахуванням особистісних потенційних можливостей, а не з його порушенням).
- Гра і праця як засоби корекції (наприклад, спеціальний підбір завдань, дозування і регламентація запропонованих зусиль, уточнення та розширення уявлень про навколишнє середовище, розвиток функцій, аналізаторів та рухових навичок).
- Дотримання охоронного педагогічного режиму (наприклад, поточні і санітарно-попереджувальні спостереження за станом здоров'я учнів, консультації лікарів, розробка та впровадження у навчально-виховний процес індивідуальних систем корекції).
- Стимулююча функція педагогічної оцінки (наприклад, досягнення учня оцінюються у порівнянні з попередніми, особлива увага приділяється докладеним зусиллям та внутрішній мотивації).

Проведений аналіз науково-методичних та практичних джерел дозволяє передбачити особливості побудови індивідуальної програми розвитку з використанням сучасних технічних засобів, психолого-педагогічних методик та доповнюючих технологій навчання. Корті дозволяють відзначати та враховувати

відмінності, такі як: навчальне середовище, психолого-педагогічний супровід, команда фахівців, залучення батьків та інше.

В процесі корекційно-реабілітаційної роботи з метою реалізації такої програми фахівці потребують знань та умінь щодо застосування додаткових технологій, які б враховували індивідуальні психофізичні, пізнавальні та особистісні потреби кожної дитини та сім'ї, що виховує учня з порушеннями психофізичного розвитку.

Отже, індивідуальна програма реабілітації передбачає особистісноорієнтований вплив на усі сфери життя дитини, її родини та закладу освіти. Тому визначені цілі навчання, з урахуванням усіх сфер життя учня, доцільно розробляти за *системою SMART* (аббревіатура від англійських слів): Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Achievable – досяжні; Result-oriented – орієнтовані на результат; Time-related – визначені в часі.

Основними *правилами* побудови програми визначаємо:

- формування навичок навчання та їх застосування у навколишньому середовищі (самостійне застосування в процесі навчання);
- визначені завдання та вимоги (передбачає встановлення довгострокових цілей, пов'язаних з їх використанням у сім'ї, адаптуються з урахуванням індивідуального темпу розвитку дитини);
- комунікація (створення середовища спілкування, соціальні мікрогрупи);
- мобільність (супровід батьків для визначення оптимального навчального середовища дитини, що формує мотивацію до рухової активності; навчальної діяльності);
- підтримка досягнень дитини (сформовані свідомі діяльність стає базою для формування навчальної навички);
- домашнє життя (діяльність, пов'язана з певними умовами навколишнього середовища);
- міжособистісні відносини (здатність передбачати та уникати в процесі реалізації програми в сім'ї таких особливостей виховання, як гіперопіка, надмірні очікування, бажання уникати прийняття реальної ситуації розвитку дитини та інше);
- основні сфери життя (допомога у визначенні періодів активності та відпочинку дитини, розробка щотижневого сімейного плану, який включає участь у заходах з розвитку, самостійні ігри з дитиною, консультації з фахівцями, привітання гостей тощо).

Одним із правил укладання і реалізації ІПР є врахування взаємодії «сім'я-середовище-суспільство» та динаміки самого процесу, що забезпечується принципом «прийняття рішень на основі проблемно-орієнтованого підходу». Програма забезпечується роботою спеціалістів різних галузей знань, що є основою трансдисциплінарної команди: соціальних педагогів, вчителів-реабілітологів, вчителів-дефектологів (за нозологіями), логопедів, психологів, дитячих неврологів та педіатрів, фізичних реабілітологів/терапевтів, інших фахівців.

В основі укладання програми лежать такі *аспекти життєдіяльності учня*: рухові вміння та навички (функціональні вміння та будова тіла); сенсорно-

перцептивні здібності; когнітивні навички (психічний розвиток та інтелектуальний рівень); здатність до комунікування/спілкування/рівень мовлення; соціальні навички (режим життя, ролі, ритуали); вплив простору та властивостей об'єктів оточення.

В основі укладання програми лежить алгоритм: уточнення та узгодження заявки батьків; визначення рівня мотивації дитини; оцінка здатності дитини щодо визначення ключової проблеми на підставі аналізу особливостей розвитку дитини за міжнародною класифікацією функціонування (МКФ). Цей аналіз проводиться на трьох рівнях: активність та участь дитини, структура та функціональність, фактори навколишнього середовища, а його результати є основою для визначення мети втручання.

На наступному етапі підготовки та втілення всеохоплюючого плану виокремлюються **обов'язки фахівців**: визначити спеціалістів, які працюватимуть з дитиною та рівень їх відповідальності за обрані методи та засоби, за допомогою яких буде досягнута мета / цілі; визначити застосування коригувальних та терапевтичних методів, які застосовуватимуться фахівцями; визначити технічний та інтерактивний інструментарій / засоби, які будуть використовуватися під час реалізації програми.

Індивідуальна програма розвитку формується за **принципами**:

- індивідуальний підхід у роботі – заняття плануються з урахуванням порушення розвитку, емоційного стану: фахівець користується рекомендаціями, які отримані від фахівців міждисциплінарної команди, при цьому протягом роботи оцінюється динаміка формування навички і варіюється ступінь, складність та інтенсивність сенсорного навантаження.
- етапність – на початковому етапі фахівець встановлює емоційний контакт з дитиною, далі знайомить з обладнанням, згодом визначає інтенсивність та тривалість впливу і починає безпосередню корекційно-розвивальну роботу.
- діяльність міждисциплінарної команди – фахівець розробляє заняття і фіксує його хід, потім обговорює процес реалізації з усіма галузевими спеціалістами, які працюють з дитиною.
- безперервність – під час занять мають бути присутні батьки, які отримують рекомендації на формування та закріплення вправ з розвитку дитини, що дає можливість продовжувати та закріплювати роботу фахівців у домашніх умовах.

Таким чином, цільове впровадження інклюзивної форми навчання включає ряд факторів, що забезпечують умови укладання, реалізації та супроводу дитини в процесі виконання поставлених цілей в програмі розвитку. Використання запропонованих вище підходів є актуальними в сучасних умовах трансформації спеціальної освіти, і потребує подальшого ґрунтовного теоретико-методологічного вивчення.

Література

1. Алімова Ю.А., Гордієнко І.В. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків:упровадження в роботу // *НейроNEWS: психоневрологія та нейропсихіатрія*. — 2017. — № 6 (90) . — С. 37–40.

2. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Під заг. ред. Даниленко Л.І., — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. — 68 с.
3. Adolfsson M., Bjorck-Akesson E., Lim C. Code sets for everyday life situations of children aged 0–6: Sleeping, Mealtimes and Play — a study based on the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth: The College of Occupational Therapists Ltd // British Journal of Occupational Therapy. — 2013. — V.76 . — P. 127–136.
4. Simeonsson R., Bjorck-Akesson E., Lollar D. Communication, Disability, and the ICF-CY. — London: Informa Healthcare. Augmentative and alternative communication. — 2012. —V.28. — P. 3–10.
5. Zaplatynska A. Kompleksowe podejście do adaptacji i realizacji programu abilitacji dla dziecka niepełnosprawnego. // International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» : Conference proceedings, October 20-21, 2017. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing». 239 pages. – p. 101-103
6. Ferm U., Ahlsen E., Bjorck-Akesson E. Patterns of Communicative Interaction between a Child with Severe Speech and Physical Impairments and her Caregiver during a Mealtime Activity // Journal of Intellectual & Developmental Disability. — 2012. — V.7. — P. 11–26.

Кротенко Валентина Іванівна

канд. психол. наук, доцент кафедри
спеціальної психології та медицини
НПУ ім. М.П.Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОР У КОНСУЛЬТАТИВНІЙ РОБОТІ З БАТЬКАМИ

Більшість психотерапевтичних напрямків активно використовують метафору як засіб впливу на клієнта. Спілкування за допомогою метафори (метафорична комунікація) займає вагомe місце у гуманістичній, екзистенційній психології, у НЛП, в гештальт-терапії. У багатьох психотерапевтичних напрямках метафора є методологічною основою, яка формує систему основних понять. Прикладами таких системоутворюючих метафор є лібідо і катексис у психоаналізі; персона, анімус, тінь і самість у психології К.Г.Юнга; броня (панцир) і оргон у тілесній терапії; якір у НЛП і т.д.

Справжня історія метафори почалась лише у ХХ столітті, коли вона стала самостійним об'єктом вивчення у різних дисциплінах – лінгвістиці, філософії, психології. Феноменологічно метафора проявляється в усіх сферах людської діяльності, але першою сферою є все ж мова. Саме з вивчення метафоричності мови і почались лінгвістичні, філософські та психологічні дослідження. Кожна з цих наукових сфер розуміє метафору у контексті своєї парадигми. Так, у філософських дослідженнях метафора виступає у першу чергу як спосіб мислення; у лінгвістиці розглядається як механізм мовлення та спосіб смислоутворення. А психологічний контекст метафори визначається як

терапевтичний прийом, образний спосіб опису ситуації, образне порівняння, яке допомагає через картинку побачити нові смисли.

Психологічна функція метафори полягає в тому, що вона занурює процес сприйняття людиною світу у атмосферу психологічної стабільності. Утворюючись на основі загальнодоступних слів, метафора сприяє наочному представленню інформації у вигляді образів. Метафора «представляє неживе живим», надаючи абстрактному поняттю динаміки і життєвого змісту [1, 73].

У психології метафора довгий час використовувалась тільки як емпіричний матеріал. Зокрема, К. Бюлер пропонував досліджуваним у якості матеріалу для інтроспекції прислів'я. Самостійним об'єктом психологічних досліджень метафора виступає лише з середини 1970-х років. Дослідженням метафори у психології займалися такі вчені як: Д. Гордон, Дж. Мілс, Р. Кроулі, М. Блек, М. Еріксон. У психологічному контексті метафора розуміється як «виведення, розширення, перенесення однієї реальності поняття або змісту на інше, більш яскраве» [3, 64].

Широке розповсюдження метафори пов'язано з особливостями людської психіки, зокрема, з нейродинамічними механізмами обробки інформації у корі великих півкуль головного мозку. Хоча сенсорна інформація потрапляє в систему психіки в різних формах, які визначаються модальністю (якістю) сприймання – зорового, слухового, тактильного – у процесі використання, переробки та збереження вона набуває єдиної природи. Метафора ж якраз і є тим механізмом, який найкраще поєднує і зв'язує неспівставні аспекти реальності.

Психотерапевтичні метафори – це повідомлення, у яких інформація, що виходить від клієнта до психотерапевта, представлена у термінах, які належать до інших галузей знань, тобто у символічній формі. Співставляючи не пов'язані раніше поняття, психотерапевтичні метафори дозволяють у стислій і оригінальній формі розкрити сутність повідомлення, допомагають по-новому осмислити звичні предмети і явища, що набуває вагомого психотерапевтичного ефекту.

Психотерапевтичні метафори у практиці психолога можуть бути використані за різним функціональним призначенням. В залежності від змісту психотерапевтичної ситуації вони можуть виконувати наступні функції:

- експресивна – полягає в тому, що клієнт за допомогою метафори висловлює складний для вербалізації досвід (настрій, почуття, враження);
- дисоціююча – полягає в тому, що при використанні метафори відбувається екстеріоризація проблеми, тобто переміщення її з внутрішнього поля у зовнішнє, що дає можливість клієнту побачити ніби з боку свою проблему і самому знайти шляхи її вирішення;
- діагностична – оснований на тому, що образи, які обирає клієнт, детерміновані його усвідомлюваними або неусвідомлюваними мотивами. Ця функція широко використовується у проєктивних методиках, а у транзактному аналізі, наприклад, улюблена дитяча казка трактується як метафора, що допомагає розкрити життєвий сценарій клієнта;
- пояснююча – полягає в тому, що завдяки символічному заміщенню абстрактних понять значно полегшується сприйняття та засвоєння різних

психологічних законів та теорій (наприклад, образи Его-станів у транзактному аналізі або «собаки» у гештальт-терапії).

Слід також відмітити і розвиваючі можливості метафор, які можуть бути використані для розвитку мислення, самосвідомості і суб'єктності клієнта. Зокрема, В.М.Богданович у своїй книзі «Історія і метафора на допомогу ведучому тренінгу» розглядає метафору як спосіб метафоричного вираження проблеми, досвіду, особистості клієнта з метою їх терапевтичного пропрацювання [2].

Метафора може бути також прекрасним засобом для встановлення контакту з батьками і дозволяє точніше проводити перший етап діагностики, подальшу корекцію, легко відслідковувати динаміку психічних процесів та якостей особистості, а також здійснювати заключний етап надання психологічної допомоги і формулювати рекомендації. Крім того, вона може використовуватись як діагностичний інструмент для детального вивчення проблем батьківсько-дитячих відносин. Поведінка батьків під час розповіді метафоричної історії, подальший аналіз характеру малюнка та його сюжету (якщо проводиться малювання), специфіка обговорення метафори – все це може дати інформацію про особливості взаємовідносин в системі «Батьки- Дитина».

Метафори можна застосовувати у ході індивідуальних або групових консультацій, використовуючи наступні варіанти:

- читання та обговорення метафор (виражених у притчах, повчальних історіях і т.д.) спільно з батьками;
- обговорення малюнків-метафор і складання розповіді за ними;
- робота з метафоричними картами.

Усі варіанти метафор використовуються з метою ознайомлення та допомоги у практичному засвоєнні батьками психологічно грамотних форм ефективної взаємодії з дітьми, для розв'язання труднощів у спілкуванні та розвитку щирих, емпатійних, довірливих відносин. Вони допомагають навчитися безоцінково приймати свою дитину, розуміти і проговорювати її почуття, розв'язувати конфлікти. Розглянемо коротко роботу психолога-консультанта з кожним з вказаних варіантів метафор.

Метафори-притчі.

Читання метафор допоможе встановити атмосферу довіри між психологом і батьками, а також може стати відправним пунктом для обговорення конкретної проблеми дитячо-батьківських відносин (як в ході індивідуальних консультацій, так і під час групової зустрічі). Таку форму взаємодії можна доповнити арт-терапевтичними прийомами корекції (драматизація в пісочниці, малювання на аркуші паперу або на поверхні піску, ліплення і т.ін.).

Наведемо приклад метафори-притчі.

Метафора «Два маленькі хлопчики».

Мета – допомога в усвідомленні необхідності безоцінкового прийняття батьками своєї дитини, а також важливої ролі батьківських установок, очікувань (виражених у словах та вчинках), у формуванні особистості дитини, її самооцінки та переконань.

«Вчитель сидів на березі моря, відпочиваючи після тривалої екскурсії. Він милувався простором і спостерігав за тим, як два хлопчики років шести грались разом. Вони бігали, сміялись, а потім, втомившись, всілися поруч неподалік від нього і почали розмовляти:

-Ким ти хочеш стати, коли виростеш? Я хочу бути нейрохірургом.

-Я не знаю. Я ніколи про це не думав. Знаєш, я не дуже розумний...

Вітер відніс їх розмову. А вчитель задумався про те, де другий хлопчик віднайшов таку віру у обмеженість власних можливостей. Від вихователя? Від батьків? Йому шість років, і, якщо він не змінить своєї думки або хтось інший не допоможе йому змінити свою точку зору, це буде мати негативний вплив на його життя, обмежуючи віру у власні можливості та потенціал...»

Питання для обговорення:

- Закрийте очі. Уявіть свою дитину і ваше спілкування з нею. Які слова, фрази ви найчастіше використовуєте, коли розмовляєте з дитиною?
- Як реагує ваша дитина на похвалу та зауваження?

Малюнки-метафори.

Одним з варіантів використання метафори у процесі індивідуальних або групових консультацій – обговорення малюнків та складання розповіді (або оповідання) за ними. Ставлячи навідні питання, заохочуючи до активного обговорення батьків, психолог підводить їх до об'єктивного розуміння існуючої проблеми, а потім і до вироблення можливих ефективних форм поведінки та корекції дитячо-батьківських відносин.

Малюнок-метафора «Замок і ключі».

Мета: допомогти в усвідомленні необхідності вибудовування індивідуального підходу до дитини та методів виховання.

Матеріал: зображення замка та зв'язка ключів.

Інструкції. Подивіться на картинку, які я приготувала для вас. Що на них зображено?.. Правильно – замок і ключі. Як ви опишете замок? Який він? (Можливі відповіді: важкий, залізний, закритий і т.д.). Так, замок закритий. Що ж потрібно, щоб відкрити цей замок?.. Так, потрібні ключі. Ось зв'язка ключів. Чи можна відкрити замок будь-яким ключем? На жаль, ні. Може так бути, що у цій зв'язці не знайдеться потрібного ключа. Для кожного замка існує свій ключ, за допомогою якого можна відкрити запропонований замок.

З чим можна порівняти замок і ключі?.. Так, замок – це дитина, а ключі-методи впливу на неї, методи виховання, форми і прийоми взаємодії з нею. Для того, щоб дитина відкрилась нам, необхідно правильно підібрати той єдиний ключик, тобто метод взаємодії. Чи можливо відкрити замок іншим способом, не використовуючи ключ?.. Так, можливо. Наприклад, за допомогою молотка або сокири. Але цей спосіб обов'язково призведе до того, що замок зламається. Те ж саме відбувається і з дитиною, її психікою, коли по відношенню до нею застосовуються неправильні, варварські методи виховання та впливу.

Метафоричні карти.

В процесі консультування батьків в якості одного з ефективних прийомів можна використовувати набори метафоричних карт з притчами, мудрими думками, висловлюваннями: «Азбука батьківської любові», «Час наймудріший»,

«Усі грані гармонії», «Кроки до мудрості», «Скарби життєвих сил». Батькам пропонується прочитати вислови на запропонованих картках і вибрати ту (можна декілька), яка найкраще підходить до їх ситуації. Їм необхідно дати час для того, щоб прислухатись до себе, розібратись у своїх почуттях і згадати момент виникнення труднощів у взаємовідносинах з дитиною. Можливо, подумати про те, що могло спонукати дитину поводитись саме так і ніяк інакше та проаналізувати свою поведінку у відповідь. Далі спільно з психологом напрацьовується тактика поведінки, яка має базуватись на розумінні почуттів та намірів дитини і батьків.

Таким чином, грамотне використання метафоризації консультативного процесу може супроводжувати роботу психолога з моменту збору інформації до здійснення останньої поведінкової перевірки виконаної інтервенції. Використання метафори як консультативного засобу забезпечується такими її особливостями як саморух (метафора має свою внутрішню логіку і розвивається за своїми внутрішніми законами) та засіб переломлення зміни світосприйняття (метафора дозволяє побачити не лише зміну форми, але й розгледіти новий зміст у звичайних речах).

Література

1. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в психологии и философии // Вопросы психологии. -1996.-2.-с.73-85.
2. Богданович В.Н. История и метафоры в помощь ведущему тренинга. – СПб.: Речь, 2006 – 221с.
3. Вачков И.В. Метафора как инструмент практического психолога // Вестн.практич. психологии образования. – 2004. -1.- с.64.
4. Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка. <https://psychologiya.com.ua>

Олефір О.І.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
спеціальної освіти і соціальної роботи

Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г.Короленка

НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПРИ КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

На сучасному етапі в спеціальній освіті в Україні особливе місце займає повна та якісна характеристика дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Проблеми мовленнєвого недорозвинення у дітей дошкільного віку з ЗНМ різного генезу неодноразово були предметом спеціального вивчення. Системний аналіз тяжких мовленнєвих порушень, проведений вітчизняними та зарубіжними вченими (С.Бойковою, С.Іваненко, Т. Алтуховою, О. Сафоною, Т. Берник, Л. Трофименко, Т. Лагун, М. Білоус, О. Красільніковою, Л. Токар, Т. Сергеевою) дозволив виділити не лише різні, але і взаємопов'язані між собою відхилення у формуванні всіх компонентів

мовленнєвої системи, що відносяться до звукової та смислової сторін мовлення. Дослідженнями О. Мастюкової, І. Маєвської, Дж. Брунером, Р. Левіної, С. Ляпідевського, М. Хватцева, Е. Фигередо та ін. встановлено, що у дітей із ЗНМ порівняно з нормою спостерігаються певні якісні особливості розвитку психічних функцій, відмічають труднощі в оволодінні сенсорними навичками, що впливає на їх подальше навчання. Дослідження підтверджують, що порушення лексичної складової мовлення у дітей із ЗНМ є провідним [5]. Аналіз авторитетних досліджень Т. Берник, М. Брунс, Н. Власової, В. Воробйової, В. Ковшикова, Р. Левіної, О. Мастюкової, І. Сергєєвої, Н. Серебрякової, Л. Спірової та ін. засвідчив, що значну частину серед дітей з ЗНМ займають діти з моторною алалією. Проблема вивчення особливостей лексичної сторони мовлення в дітей із моторною алалією є дуже важливою, оскільки несформованість лексичної системи є центральним дефектом у структурі мовленнєвих порушень у таких дітей [3].

Алалія - це відсутність або недорозвиток мовлення, спричинений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному чи в ранньому віці при якому порушуються всі її компоненти мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематична та лексико-граматичний та зв'язне мовлення. За довгі роки вивчення проблеми запропоновано багато класифікацій алалії залежно від механізмів, проявів і ступеня вираженості недорозвинення мови. Нині в логопедії використовується класифікація алалії, згідно з якою виділяють: експресивну (моторну) алалію; імпресивну (сенсорну) алалію; змішану (сенсо-моторну) алалію з переважанням порушення розвитку імпресивного або експресивного мовлення) [3]. Т. Ахутіна у своїх дослідженнях зазначає, що при моторній алалії відмічається несформованість усієї мовної системи пов'язана з недорозвиненням головного мозку. У дитини відсутнє або тяжко порушене мовлення за всіма його компонентами: словник, граматична будова, зв'язне мовлення, звуковимова. Мовлення у дитини з алалією з'являється пізно, розвивається повільно і завжди виявляється неповноцінним. Ступені недорозвинення мовлення бувають різні: від повної відсутності до не різко вираженого недорозвинення. Є труднощі словотворення і словозміни. Недорозвинення мовлення у такої дитини призводить до вторинного недорозвинення інтелекту (виявляється затримка розумового розвитку, обумовлена мовленнєвим недорозвиненням) [5].

Р. Левіна у своїх дослідженнях довела, що у дітей спостерігається неточне знання та вживання багатьох побутових слів, невміння змінювати та утворювати слова; під час ситуації відбувається неточний відбір слів. В активному словнику переважають іменники та дієслова, мало слів, що характеризують якісні ознаки, стан предметів та дій, способи дій. Було відмічено, що деякі слова, хоч і знайомі учням, виявляються ще недостатньо закріпленими в мовленні внаслідок їх нечастого вживання. Тому під час побудови речень дошкільники намагаються не вживати їх [2].

Важливим методом корекції лексичної складової мовлення у дітей із ЗНМ є дидактична гра. Дидактична гра — гра, спрямована на формування у дитини

потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [1,4].

За дослідженнями зарубіжних та вітчизняних вчених, використання дидактичних ігор для формування лексичної складової мовлення у дітей із моторною алалією реалізується у таких напрямках:

1. Розвиток обсягу та якості номінативного словника. При цьому пропонуються завдання, спрямовані на актуалізацію словника, що є у дитини, а також на знайомство з новими словоформами, виділення спільних і відмінних ознак у серії зображених предметів. Наприклад, що спільне між сорочкою та футболкою. При цьому слова узагальнюються за одним поняттям (гарячий чай - холодний чай), розвивається навичка і подвійного узагальнення (сире (вологе) повітря - сирий (непропечений) хліб).

2. Формування умінь називати дію за пред'явленим предметом або зображенням (машина їде) або явищем природи (річка тече).

3. Розвиток уміння підбирати якісні ознаки до слів, що означають предмети. При цьому дітям пропонуються конкретні запитання (шафа яка? Помідор який?). Вживаються якісні, відносні та присвійні прикметники.

4. Розвиток уміння підбирати слова-антоніми: ідбір антонімів серед слів; закінчення речення словом-антонімом; ідбір антонімів до багатозначних слів; знаходження антонімів у віршах та текстах, а також ідбір синонімічних груп антонімів.

5. Розвиток уміння відбирати слова - синоніми: ідбір синонімів із ряду слів; знаходження синонімів у текстах; групування синонімів за змістом або за ступенем збільшення або зменшення однієї з ознак; диференціація синонімів і антонімів; ідбір синонімів до слів.

6. Виділення слів-омонімів у тексті, пояснення їх значень, ідбір до кожного з омонімів синонімів та антонімів.

7. Розвиток умінь пізнавати та пояснювати значення слів під час виконання таких завдань: пізнавати слова за описом (слова іменники); виділення іменників серед інших частин мови; узагальнення дії одним словом; пояснення значення дієслів. Поруч із цим діти вчать описувати предмети та виділяти його ознаки, характеризувати за цими ознаками, співвідносити назви якості ознак із їх лексичним значенням.

8. Робота над багатозначними словами, розвиток уміння виділяти та пояснювати переносне значення слів, словосполучень, речень. Пояснення значень слова у словосполученні та реченні, образних висловлювань. Учні навчаються знаходити та пояснювати значення стійких зворотів, прислів'їв, приказок, фразеологізмів [1].

Таким чином, дидактичні ігри є ефективним засобом закріплення лексичних навичок, так як через емоційні проведення та зацікавлення дітей вони дають можливість багато разів тренувати дитину в повторенні потрібних лексем. Дидактичні ігри сприяють розширенню та уточненню словникового запасу, тренують в складанні зв'язних висловлювань, активізують мовленнєву діяльність дошкільників із моторною алалією.

Література

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1991. – 157с.
2. Васютина Н.И. Некоторые приёмы словарной работы с детьми, страдающими недоразвитием речи // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е.Левинной. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 13 – 141.
3. Воробьёва В.К. Лексико-семантические особенности речи детей с алалией // Расстройства речи и голоса в детском возрасте / Под ред. С.С.Ляпидевского и С.Н.Шаховской. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1973. – С. 176 – 186.
4. Кузнецова Е. В. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжёлыми нарушениями речи. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 128с.
5. Лопатина Л. С., Серебрякова Н. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стёртой формой дизартрии. – СПб., Дельта, 1994. – 216с.

Бондар Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри психокорекційної педагогіки
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
НПУ імені М.П.Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Оновлення змісту професійно-трудового навчання учнів основної ланки спеціальної школи є необхідною умовою сьогодення, оскільки потрібно забезпечити належний рівень трудової підготовки учнів з урахуванням особливостей сучасного виробництва та попиту на ринку праці.

Процес модернізаційних перетворень у галузі освіти вимагає залучення в середовище спеціальних закладів інноваційних засобів навчання, які забезпечать реальний продуктивний розвиток і саморозвиток особистості учня, враховуючи його індивідуальні особливості. Сукупність існуючих методик і технологій є надзвичайно широкою та різноплановою. Так, наприклад, О. Мариновська до інновацій відносить: ігрові, інтерактивні, групові діяльності; колективного способу, індивідуалізації, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання; рівневої диференціації, мультимедійні та інші.

Слід зазначити, що особливо ефективними виявилися технології із використанням комп'ютерних засобів. Їх запровадження дозволяє більш ефективно реалізувати ідеї розвивального навчання, інтенсифікувати освітній процес на всіх рівнях корекційної діяльності педагога. Це у свою чергу впливає на підвищення якості рівня підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до реального життя в умовах сучасного світу на основі формування базових компетентностей.

Комп'ютерні технології допомагають педагогу у вирішенні ряду освітніх завдань, підвищують продуктивність його професійної діяльності та виступають у ролі наочного посібника як джерела навчальної інформації; дозволяють коригувати притаманні учням порушення інтелектуального розвитку; сприяють розвитку зв'язного мовлення; забезпечують контроль і самоконтроль за

процесом виконання завдань та їхньою правильністю, позитивно впливають на загальний розвиток дітей.

Використання комп'ютерних засобів в трудовому навчанні виступають основним чинником оновлення освіти дітей з порушенням інтелектуального розвитку, створюють передумови для реалізації розвивальної, пізнавальної, естетичної, виховної функцій освітнього процесу. Серед найбільш продуктивних виділяємо: електронні слайди, опорні схеми, навчальні ігри та інше. Використовуємо їх на різних етапах заняття для мотивації пізнавальної діяльності, актуалізації опорних знань, пояснення нового матеріалу, систематизації та його закріплення. Вважаємо, що ефективність застосування комп'ютерних засобів на уроках залежить від рівня професійної компетентності педагога, його умінь визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів, ступінь їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знань і вимог до навчальної програми та спеціальних методик викладання предметів для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Як зазначає С. Миронова, що персональний комп'ютер – це не об'єкт вивчення, а засіб, який допоможе дитині з інтелектуальними порушеннями заповнити прогалини у різних аспектах знань [7].

Цікава форма подачі матеріалу сприяє якіснішому засвоєнню знань учнями, підвищує ефективність самостійної роботи. Доречно підібрані комп'ютерні програми забезпечують корекцію і розвиток здібностей дітей, їхніх інтересів, умінь, навичок. Інформаційні технології створюють сприятливі умови для забезпечення кожному школяреві саме для нього темпу і способу засвоєння знань, підвищують працездатність. Комп'ютер може виступати джерелом формування не лише пізнавальної активності, а й прагнення до знань, отримання задоволення результатами власної діяльності. Завдяки використанню комп'ютерної техніки реалізується індивідуальний підхід у навчанні, забезпечується можливість одночасного зорового та слухового сприйняття матеріалу, швидке повернення до нього за потреби виявлення недостатнього засвоєння теми [4].

Багато наукових досліджень присвячено трудовій підготовці школярів з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, вивчалася проблема підготовленості учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійної трудової діяльності, особливості виконання практичних завдань, ефективність формування професійних знань і вмінь на уроках трудового навчання, корекційний вплив трудового навчання на всебічний розвиток учнів (І. Бех, В. Бондар, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Карвяліс, С. Максименко, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Б. Пінський, В. Синьов, К. Турчинська, О. Хохліна та інші).

Останні психолого-педагогічні дослідження (М. Матяш, М. Нечаєв, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Коберник, Д. Тхоржевський, О. Чеботарьова та інші) переконливо доводять, що з використанням інноваційних технологій, на відміну від традиційної практичної діяльності, активніше формуються пізнавальні процеси. На думку вчених, це пояснюється тим, що дитина перебуває під певним «впливом» інноваційних технологій під час трудової діяльності. Так, особиста відповідальність учня за виконання трудової діяльності призводить до появи

довільності вищих психічних функцій. Серед них, зокрема, такі, як довільність пам'яті, уваги, цілеспрямоване сприймання тощо. У цьому розумінні інноваційні технології, які використовуються під час трудової діяльності можна розглядати як засіб корекційного розвитку в учнів з інтелектуальними порушеннями пізнавальної сфери, формування позитивного становлення до праці тощо. Проте мова не йде про скасування традиційних прийомів інструктування. Оволодіння новими, більш активними та цікавими прийомами роботи в поєднанні з традиційними методами, як вже сьогодні показує практика з використанням інноваційних технологій, дає найвищий навчальний результат [3; 5; 6; 8; 9].

В умовах спеціальної освіти, трудове навчання та виховання розглядаються як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості учнів з інтелектуальними порушеннями, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи. Корекція вад психофізичного розвитку у процесі трудового навчання передбачає становлення таких характеристик розумової діяльності, які найбільшою мірою сприяють загальній і спеціальній підготовці вихованців до плідної праці, допомагають зрозуміти її сутність. При цьому трудову діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями потрібно розглядати у взаємоз'язку з освітньою. Загальною для освітньої та трудової діяльності є їх характеристика як загальнолюдської, що здійснюється поетапно та охоплює мотиваційну, змістову й організаційно-операційну сторони.

І, саме засвоєння діяльності відповідно до її основних характеристик, її інтелектуального компонента (умінь інтелектуального характеру для виконання роботи - аналізувати завдання, планувати, організовувати та контролювати процес праці) є необхідною умовою корекції.

Навчання – це цілеспрямований двосторонній процес взаємодії вчителя і учнів, в ході якого здійснюється засвоєння знань, формування вмінь та навичок.

В процесі навчання необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, вміти знайти підхід до серця кожної дитини, вміти зацікавити.

Успіх у формуванні особистості учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від форм організації навчання, тобто від зовнішнього боку організації навчального процесу, який відображає характер взаємозв'язків його учасників.

Уроки в спеціальних школах характеризуються широким використанням інноваційних технологій, таких як групові форми навчання. Це робота парами, групами. Учні об'єднуються в групи, в залежності від їх пізнавальних можливостей, темпів навчальної діяльності, завдань корекційно-освітнього процесу, а також у тимчасові групи для виконання будь-якого завдання, взаємодії. Робота парами, групами дозволяє розвивати самостійність, ініціативність, відповідальність, почуття товариства, партнерства, готовності до взаємодопомоги.

Індивідуалізована форма роботи на уроці застосовується відносно тих учнів, які значно відрізняються за своїми пізнавальними можливостями, темпами і обсягом пізнавальної діяльності.

До числа допоміжних форм педагогічного процесу в спеціальних школах використовуються проведення факультативів, гурткової та клубної роботи, олімпіади, змагання, конкурси, вікторини, тематичні вечори, походи. Вчитель

визначає конкретні освітні, виховні та корекційні завдання уроку. Освітні завдання визначаються відповідно до програми навчання. Виховні завдання впливають на організацію і методи навчальної роботи. Корекційно-розвивальні завдання передбачають роботу з розвитку та корекції як не мовленнєвих процесів, так і мовлення. На кожному уроці необхідно враховувати особистий досвід учнів, так як учням простіше, цікавіше та доступніше вивчати матеріал, який пов'язаний з особистими враженнями. Кожний урок вимагає від вчителя контролю за навчальною діяльністю учнів, який дозволяє йому визначити характер розуміння та засвоєння учнями навчального матеріалу, рівень сформованості вмінь та навичок. Аналіз процесу навчання дозволяє вчителю вводити необхідні корективи з метою розвитку позитивних і зниження негативних моментів уроку.

Використання нестандартних видів уроків в спеціальних школах подобаються учням більше ніж стандартні. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи.

О. Пометун, Л. Пироженко відмічають, що суть інноваційних технологій в навчанні в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють, здійснюють. Реалізація інноваційних технологій в навчанні передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [5].

Інноваційні технології в навчанні мають позитивні (вчитель може раціональніше розділити свій час в корекції навчання окремих учнів, покращується дисципліна та інше) і слабкі сторони (важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм, не завжди ефективний результат взаємонавчання, витрата більше часу на підготовчий етап).

З огляду на вище зазначене можна стверджувати, що корекційна робота з використанням інноваційних технологій в трудовому навчанні в системі освітньої діяльності в закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями повинна бути спрямована на формування стійкого позитивного відношення до праці й розвитку інтересу до обраної професії, прагнення досягнення високих показників у трудовій діяльності, дбайливого відношення до суспільної власності й особистої відповідальності за результати своєї і загальної роботи.

Література

1. Волинець А. Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього: рідна школа, 1994, №5.
2. Дмитренко К. Незворотні зміни у трудовому навчанні очевидні: трудова підготовка в закладах освіти, 2004, №4. С.3.
3. Кoberник О. Дидактичні основи сучасного уроку трудового навчання: трудова підготовка в закладах освіти, 2003, №2. С.2-5.

4. Кравець Н. П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури: особлива дитина: навчання і виховання, 2014, №1. С. 28 – 37.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К: А.С.К., 2004. 192 с.
6. Мерсіянова Г. М. Рекомендації до впровадження основних вимог програми з трудового навчання для розумово відсталих учнів (початкова ланка) у практику роботи вчителя: дефектологія, 2006, №1. С.2-4.
7. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту : дефектологія, 2003, № 3. С. 41 – 45.
8. Тхоржевський Д. О. Обговорюємо проект нової програми: трудова підготовка в закладах освіти, 2001, №4. С.32-36.
9. Чеботарьова О. В. Удосконалення змісту трудового навчання в учнів спеціальної школи: дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: Вип. 11. за ред. В. В.Засенка. К: Наук. світ, 2009. С. 291-295.

Погребняк Вікторія Олександрівна

студентка І курсу магістратури
спеціальності 016 Спеціальна освіта (Сурдопедагогіка)

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Круглик Оксана Петрівна

СУРДОПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ ВИДАТНИХ ВЧЕНИХ

Процес розробки інноваційних педагогічних підходів щодо навчання та виховання дітей з порушеннями слуху в Україні є актуальним і знаходиться в постійному русі удосконалення. В ретроспективному аналізі історичних джерел сурдопедагогіка як наука розбудовувалася в призмі різних психолого-педагогічних напрямків вивчення як у зарубіжних, так і у вітчизняних вчених-науковців. Зокрема, теоретично-методологічну базу становлять численні наукові праці В. Бондаря, Л. Виготського, О. Дячкова, І. Єременка, Н. Засенка, М. Ярмаченка та ін. Методики навчання і виховання дітей, у яких спостерігалось часткова або повна втрата слуху, мали різні підходи, починаючи з використання жестового мовлення та механічного наслідування артикуляції вчителя (Д. Локка, Я. Коменський, Ж. Руссо, Д. Дидро та ін.) та продовжуючи вивченням вібраційних коливань та ролі смакових і нюхових рецепторів (О. Круглик, В. Лубовський, К. Луцько, Т. Розанова та ін.). Різні теорії та різне бачення навчання та виховання дітей з порушеннями слуху дозволяло вченим віднаходити оптимальні шляхи впливу, які гармонійно впливати на всебічний розвиток дитини.

Можливість розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушенням слуху, яка безпосередньо впливає на розвиток активного мовлення, – одне з центральних завдань сурдопедагогіки та сурдопсихології. Своєчасна абілітація та реабілітація дитини з порушеннями слуху в значній мірі допоможе вирішити ряд конкретних педагогічних та методичних питань, пов'язаних з спеціально-

організованим навчанням і вихованням глухих та слабочуючих учнів з компенсаторною складовою. Актуальність проблеми обумовлена тим, що тривалий час було сформоване неправильне уявлення про порушення слуху (глухонімота, аномальність, дефективність порушення тощо) та можливості розвитку дітей з даної категорії [2, 11].

Видатний засновник сурдопедагогічної науки в Україні М. Ярмаченко описував, що починаючи з др. пол. XIX – поч. XX століття вітчизняні сурдопедагоги розвивали і поглиблювали оптимістичні ідеї про можливості розвитку дітей з порушеннями слуху. Так, у своїх працях Л. Виготський, вивчаючи особливості розвитку дітей з різними порушеннями слуху зазначав, що дитина з дефектом може досягти того самого, що і однолітки, але іншими засобами. А педагогові важливо знати своєрідність шляху, яким він має повести дитину [10].

Стверджуючи принципову можливість розвитку основних компонентів особистості з порушенням психофізичного розвитку, і продовжуючи традиції вивчення Л. Виготського [3], в своїх дослідженнях М. Ярмаченко розглядає компенсацію як один з принципів, що визначає своєрідність і основні закономірності цього розвитку. За дослідженнями вченого, було з'ясовано, що процеси компенсації вкрай важливо спрямовувати не на пряме виправлення дефекту, що частіше неможливо, а на подолання труднощів, створених дефектом [11].

Отже, однією з пріоритетних задач сурдопедагогічної діяльності є, в першу чергу, навчання сприйманню та відтворенню усного мовлення. Це обумовлено значимістю розвитку усного мовлення для дітей з порушеннями слуху як важливого показника розвитку пізнавальних процесів, формування особистості, можливості соціалізації (І. Багрова, К. Волкова, О. Зикеев, С. Зиков, Т. Зикова, О. Кузьмічова, К. Коровін, Е. Леонгард, Е. Миронова, Л. Носкова, Ф. Рау, Н. Рау, Ф. Рау, Н. Слезіна, Н. Шматко та ін.).

З кінця XX початок XXI століття удосконалюється система діагностики, раннє виявлення порушення слуху, надання кваліфікованої допомоги та створення відповідних умов для навчання та виховання дітей з порушеннями слуху. Наукові розробки українських сурдопедагогів були спрямовані на вирішення якості навчального процесу, особлива увага приділялась диференційованому навчанням та наступності освіти.

Важливий внесок у розвиток теорії і практики сурдопедагогіки та сурдопсихології мають наукові напрацювання в спеціальній галузі (Г. Александрова, К. Бойко, Е. Гроза, П. Гуслистий, І. Двигун, Н. Засенко, Г. Коберник, І. Колесник, І. Лобурець, К. Луцько, Е. Пуцин, Г. Чефранова, та ін.) [4,5]. Важливими для сучасного розвитку науки є дослідження готовності дітей шестирічного віку та формування їх вимови (М. Шеремет), знаково-операційна система та розвиток інтелекту дошкільників з порушеннями слуху (Л. Фомічова), формування навичок письма (Г. Коберник, Е. Пуцин, Г. Чефранова, Р. Якубовська), оволодіння граматичною будовою мови (В. Кондратенко, К. Луцько), особливості розуміння та розвитку мовлення учнів з порушеннями

слуху (М. Ярмаченко, Л. Малина, О. Круглик), розвитку слухового сприймання (І. Лобурець) та інші.

Розвивається і удосконалюється інноваційними технологіями такий напрямок роботи як розвиток слухового сприймання і формування вимови у дітей з порушеннями слуху (Т. Власова, О. Кузьмічева, Е. Леонгард, Т. Пелимская, Н. Шматко та ін.). Останні практичні дослідження показують високий рівень абілітації та реабілітації дітей з порушеннями слуху, що допомогло розширити можливості соціальної інтеграції за рахунок більш ранньої корекції вад слуху та мовлення (І. Лобурець, Л. Фомічова, К. Луцько, О. Федоренко, О. Круглик та інші).

Проблема діагностики порушень слуху та подальшої реабілітації дитини з порушеннями слуху є однією з найбільш актуальних проблем у сурдоаудіології та спеціальної педагогіки. Особливого значення набуває рання диференціальна діагностика слухових порушень та слухомовленнєва реабілітація, які при оптимальному слухопротезуванні та корекційному сурдопедагогічному впливу дають можливість дитині з порушеннями слуху повноцінно реалізуватися як особистості у життєвому просторі (К. Луцько, О. Круглик, В. Конюшняк, Т. Богданович).

Використання різних суб'єктивних та об'єктивних аудіологічних методів оцінювання слуху (імпедансометрія, аудіометрія, КСВП, ОАЕ, акуметрія тощо) дозволяють виявляти зниження слуху та визначати ступінь слухових втрат у дітей, починаючи з перших днів життя, зокрема й недоношених. Не менш важливим є те, на думку Я. Альтмана, що при комплексному використанні ці методи дають можливість провести диференційовану діагностику порушень слуху та визначити рівень ураження слухової системи [1].

Завдяки цьому серед порушень звукосприймання, до яких відносяться сенсоневральна туговухість та центральні слухові розлади, виокремлюється новий тип патології – слухова нейропатія (Starr) [12]. Слухова нейропатія – це порушення слуху, для якого характерним є нормальне проведення звукового сигналу до внутрішнього вуха, проте подальша передача звукового сигналу від завитка до мозку порушена.

Узагальнення теоретичних підходів, висвітлених в працях Я. Альтмана [1], І. Королевої [6], Г. Таварткиладзе [8], О. Храмової [9] та практичних висновків спеціалістів з дослідження слухової функції свідчать, що слухова нейропатія є однією з найбільш рідкісних і складних порушень слуху як для діагностики, так і для вибору методу реабілітації. Незважаючи на це, останнім часом дане порушення слуху привертає увагу все більше дослідників і науковців В. Конюшняк, О. Круглик та інші [7].

У сурдопедагогічній науці Р. Боскіс, Л. Нейман, Л. Носкова, Т. Таварканидзе, Н. Шматко, Фомічова, досліджуючи особливості слухової функції, звертали увагу на виявлення порушення слуху, визначення сурдопедагогом ступеня втрати слуху, слухового сприймання дитини немовленнєвих і мовленнєвих сигналів з урахуванням віку, а також індивідуальних особливостей дитини.

Багаторічний досвід реабілітації дітей з порушенням слуху, зокрема зі слуховою нейропатією (на сьогодні вона ще має назву «аудиторна нейропатія») свідчить про те (В. Конюшняк, О. Круглик, Т. Богданович та ін.), що не завжди достатньо лише клінічного розуміння діагнозу дитини, ступеня зниження слуху, велика увага повинна привертатися сурдопедагогічній діагностиці вивчення дитини, яка включає в себе не лише вивчення когнітивного рівня розвитку дитини, але й її поведінкових проявів. При адекватній диференціальній діагностиці, наступна слухомовленнєва реабілітація дитини з порушеннями слуху базується на оптимальному слухопротезуванні, що в свою чергу дозволить вибрати фахівцю необхідну сурдопедагогічну технологію навчання з відповідною компенсаторно-корекційною складовою.

Отже, розвиток сурдопедагогічної теорії та практики триває не одне сторіччя. За цей період був пройдений шлях від дискримінації, через ізоляцію та сегрегацію, до інтеграції, інклюзії. Були створені спеціальні навчальні заклади, розроблені методики навчання. Модернізація освіти в ХХІ ст. спрямована на демократизацію та підвищення її якості, а це, відповідно, обумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок.

Література

1. Альтман Я. А. Руководство по аудиологии: учеб. пособие. Москва: ДМК Пресс, 2003. 359 с.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 106 с.
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Москва, 1995.
4. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Наук.-метод. зб.: Вип. 2, Київ: Наук. світ, 2001. 447 с
5. Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з питань навчання глухих в Україні. Київ: Українське товариство глухих, 2001. 227 с.
6. Королева И. В. Слуховая нейропатия у детей: диагностика и реабилитации: Матер. 1-го национального конгресса аудиологов, 5-го междунар. симп. «Современные проблемы физиологии и патологии слуха». Суздаль, 2004. 95 с.
7. Круглик О. П. Інноваційні технології формування міжособистісних стосунків у дітей з кохлеарними імплантатами. Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації. Київ: *Альтянт*, 2019. С 54.
8. Таварткиладзе Г. А. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни. Москва: Полиграф сервис, 2001. 160 с.
9. Храмова Е. А. Дифференциальная диагностика слуховой нейропатии у детей *Рос. оторинолар.* Москва: 2006. № 1(20). С. 18–23.
10. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР: Посіб. Для студ. дефект, ф-тів пед. ін-тів та працівників шк. глухих. К.: Рад. шк., 1968. 320 с.
11. Ярмаченко Н.Д. Проблема компенсации глухоты. Киев, 1976.
12. Starr A. The varieties of auditory neuropathy: *J Basic & Clin Physiol Pharmacol*, 2000. №11(3).P. 215-230.

Хворова Ганна

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

Інститут соціальної та політичної психології

КОМПЕТЕНТНА ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ТА КОМБІНОВАНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: СТВОРЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ

Фахівці, що здійснюють педагогічну та психологічну реабілітацію дитини з аутизмом мають найбільш частий та тривалий в часі контакт з її батьками та покликані взаємодіяти з ними з метою ефективності своєї роботи. Якісна та компетентна взаємодія фахівців з батьками створює відповідні умови для формування батьківської компетентності. Важливість компетентної взаємодії фахівців з батьками ще більше зростає у випадку батьків з дуже низьким та низьким рівнем батьківської компетентності, які не залучаються в інші технології формування батьківської компетентності щодо виховання дітей з аутизмом [4, 5].

Система підтримки батьків дітей з аутизмом у реаліях сучасного суспільства будь якої країни містить в собі блок психотерапевтичних послуг, завданням яких є зменшення тривожності, депресивності та агедонії в батьків дітей з аутизмом, а також – сімейна терапія, в тих випадках – коли батьки мають запит на таку допомогу. Другою складовою системи підтримки батьківства дітей з аутизмом є навчання батьків методам роботи з дітьми з аутизмом на засадах тої чи іншої методики чи напрямку реабілітації дитини за усіма сферами її розвитку [6, 7, 8, 9].

Основним, системоутворюючим та інтегративним блоком є робота модератора (експерта) з компетентного батьківства, яка допомагає батькам:

- піднятися на наступний рівень батьківської компетентності, тобто – краще виконувати батьківські функції;
- усвідомити та сформулювати запит на послуги психотерапевтів;
- усвідомити, які саме знання їм потрібні, усвідомлено обирати методики та фахівців для роботи з дітьми, знаходити шляхи для власної освіти.

У сучасних реаліях освітньо-реабілітаційного простору України функцію модератора (експерта) з компетентного батьківства щодо дитини з аутизмом та комбінованими порушеннями розвитку виконує ведучий спеціаліст реабілітаційного закладу (центру, школи тощо), або – спеціаліст, з яким родитель регулярно підтримує зв'язок задля розвитку дитини, який супроводжує, консультує, супервізує родителя. Практичний досвід показує, що такий спеціаліст повинен мати широкий профіль, та мати знання та навички з сенсорно-інтегративної терапії, альтернативної комунікації, АВА-терапії, DIR\Floortime, адаптивного фізичного виховання та фізичної реабілітації, з практик педагогічної допомоги дітям з порушенням зору, слуху, з ДЦП, з ерготерапії та знання інших сучасних реабілітаційних технологій, мати уявлення про організацію спеціальної та інклюзивної освіти, практику викладання предметних дисциплін початкової школи [1, 2, 3].

Наріжним завданням експерта з компетентного батьківства є розробка та супровід реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з аутизмом та/або

комбінованими порушеннями. У випадку, коли дитина регулярно відвідує реабілітаційний заклад, така програма є дороговказом для взаємодії фахівців мультидисциплінарної команди та платформою для продуктивного діалогу фахівців з родителем дитини, який приймає основні рішення щодо її розвитку.

Програма охоплює основні сфери розвитку: академічні навички, розумовий розвиток; розвиток побутових навичок; фізичний розвиток; комунікація, мовлення, соціалізація.

Програма відображає цілі, індикатори виконання, активності для досягнення цілей; спеціалісти, відповідальні за проведення активностей; рекомендації для батьків, термін досягнення цілі.

Цілі програми є реалістичними, короткостроковими, досяжними. Вибір цілей обґрунтовано актуальним рівнем розвитку дитини та зоною її найближчого розвитку. Цілі враховують не тільки дефіцити та сильні сторони дитини, а і індивідуальний профіль родини: її ресурси, умови життя, можливості, труднощі.

В якості прикладу наводиться програма 11-річного хлопця, який відвідує центр денного перебування, має аутичні риси, знижений інтелект та нейросенсорні порушення зору (Таблиця 1).

Таблиця 1

Цілі	Індикатор виконання	Активності для досягнення цілі	Спеціалісти	Рекомендації для батьків	Термін досягнення цілі
Ціль 1: Використовувати мовлення для комунікації та отримання інформації про предмет	Лев бере предмет, слухає людину, яка пояснює що це і як їм користуватися Лев дивиться на предмет.	Даємо предмет, запобігаємо обнюхуванню, обстукуванню з викиданням	...	Говоримо зі Львом одними і тими ж словами що і фахівці центру, короткими реченнями, повторюємо багато разів	31.08.20 р.
		Даємо словесну інструкцію, заохочуємо слухати та дивитися	...		
Ціль 2: Вміти вести діалог, задавати питання та	Лев ставить запитання Лев відповідає	Вчимо робити вибір з їжі, предметів	...	Вимагаємо розгорнутих речень: «мені жарко, я	31.08.20 р.

<p>відповідати на них</p>	<p>на запитання</p>	<p>одягу, занять. Вчимо оцінювати власний стан та повідомляти про нього. Вимагаємо розгорнутих речень та даємо відповіді на питання, вчимо повторювати.</p>		<p>вдягну сірі штани. – Твої сірі штани в твоїй шафі. – Це сірі штани? Ні, це чорні, вони теплі» Задаємо питання, самі відповідаємо на них, вимагаємо повторити: «Ми йдемо в магазин? Ні, ми вже там були. Куди ми йдемо? Ми йдемо на спортивний майданчик. Повтори.... Що ти будеш там робити? Ти хочеш та турнік чи на гойдалку? «Я хочу на гойдалку» - повтори...</p>	
<p>Ціль 3: Вміння користуватися предметами за їх призначенням</p>	<p>Лев користується 5-ма предметами, може виконати справу за словесною інструкцією від</p>	<p>Даємо предмет, пояснюємо призначення, навчаємо діяти методом «рука в руці»</p>	<p>...</p>	<p>Даємо предмет, пояснюємо призначення, навчаємо діяти методом «рука в руці» Методом проб</p>	<p>31.08.20 р.</p>

	початку і до кінця			(бажано фіксувати результати в таблиці) підбираємо предмети та знаряддя праці, якими вчимо користувати ся Лева: лопата, пензль/валік для фарбування, ніж, молоток, віник, ганчірка	
		Для заохочення використовуємо принцип «спочатку... - потім....». Використовуємо таймер для позначення кінця заняття	...	Для заохочення використовуємо принцип «спочатку... - потім....». Використовуємо таймер для позначення кінця заняття	

Висновки. Індивідуальна програма розвитку дитини, розроблена експертом з компетентного батьківства, є потужним інструментом активізації розвитку дитини, мультидисциплінарної координації фахівців, що працюють з нею, та компетентної взаємодії фахівців з батьками дітей з аутизмом та/або комбінованими порушеннями розвитку.

Література

1. Делани Т. Развитие основных навыков детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани: пер. с английского В.Дегтяревой. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272 с.
2. Кислинг, Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е.В. Клочковой; [пер. с нем. К.А. Шарп]. - М.: Теревинф, 2010.- 240 с.

3. Лиф Р., Макэкен Д. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме. / Пер. с английского под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016. – 608 с.
4. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. – Львів, 2008. – 334 с.
5. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
6. Специальная семейная педагогика. Под. ред. В.И.Селиверстова – М., 2009.- 358 с.
7. Brigham, N., Yoder, P. J., Jarzynka, M. A., & Tapp, J., (2010). The sequential relationship between parent attentional cues and sustained attention to objects in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 200-208. DOI: 10.1007/s10803-009-0848-7.
8. Stadnick, N. A., Drahota A, & Brookman-Fraze, L., (2013). Parent perspectives of an evidence-based intervention for children with autism served in community mental health clinics. *Journal of child and family studies* 22 (3), 414-422
9. Stadnick, N. A., Stahmer, A., & Brookman-Fraze, L., (2015). Preliminary Effectiveness of Project ImPACT: A Parent-Mediated Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder Delivered in a Community Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2092–2104. <http://doi.org/10.1007/s10803-015-2376-y>

Ачкевич С.А.

аспірантка кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Розробляючи критерії оцінки розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно рухового апарату засобами народної педагогіки, ми опиралися на визначення поняття «критерій», запропоноване Р. Чубук: «набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування» [9, 255]. (Термін «показник» трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь (Бусел, 2005).

Теоретичні дослідження нашої роботи, стали основою для виокремлення **критеріїв** розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Розробляючи показники до кожного з них, було враховано вікові можливості дітей зазначеної категорії.

Компоненти, критерії та показники

КОМПОНЕНТИ	МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ (критерії)	ПОКАЗНИКИ

1. Наочно образне мислення	<p>Вербальне). Розповідання сюжету казки за серією картинок. (Невербальне). Послідовне викладання картинок за сюжетом казки.</p>	<p>- Наявність у дітей знань про зміст народних казок: «Ріпка» «Рукавичка», «Кривенька качечка», «Вовк та семеро козенят». - Можливість переказати зміст, події, сюжет казки.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Здатність дати об'єктивну оцінку поведінки кожного героя казки.
2. Зв'язне мовлення	<p>Методика: «Вивчення рівня зв'язного мовлення дітей» .Поваляева М.А. Справочник логопеда / Поваляева М.А. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с. (с.74). Розповідь за серією сюжетних картинок (Н. Я. Семаго) Моя улюблена іграшка»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Наявність зв'язного мовлення; використовується методика «переказу тексту».
3. Рівень інтелекту. (пізнавальний)	<p>Рівень шкільної зрілості і рівень інтелекту за методом (беседа-тест). «Людина – ситуація» Т. Піроженко. (Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника).</p>	<p>Наявність мовлення, яке є логічним та послідовним, та є конкретною відповіддю на поставленні питання.</p>
4. Дослідження особливостей пам'яті, уваги і працездатності.	<p>Методика «Запам'ятовування 10 слів» (по Олександрі Романовичу Лурія).</p>	<p>Можливість відтворення раніше вивчених скоромовок та чистомовок без спирання на наочний матеріал.</p>
5. Уваги.	<p>Методика «Римування»</p>	<p>Можливість підбору до поданих слів, слова які утворюють римування.</p>
6. Емоційно-вольової	<p>Емоційні обличчя» (Н.</p>	<p>Можливість Інсценізації та</p>

сфери.	Я. Семаго);	виразного читання в дійових особах українських народних казок; «Рукавика», «Ріпка», та ін.
7.»Вивчення мовленнєвої комунікації» рівня	Поваляєва М.А. Справочник логопеда / Поваляєва М.А. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с. (с. 73).	Можливість вільно та легко вступати в діалог з дорослими та однолітками.
8.Соціальний інтелект.	Субтест тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен, адаптованого для дітей Т. М. Недвецькою «Заверши історію».	Можливість продовження історії з іншою кінцівкою.

Як засвідчує таблиця 1.1, *наочно образний критерій* дав змогу визначити рівень наявності у дітей знань про зміст українських народних казок. Розуміння казкового образу, змісту казки, формування і використання наочно-образного мислення, що є одним із факторів у формуванні комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Зв'язне мовлення критерій ґрунтується на вмінні поєднувати речення у логічній послідовності та утворювати зв'язне мовлення.

Рівень інтелекту(пізнавальний). Це й критерій має на меті діагностувати рівень пізнавальних можливостей дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Дитині пропонується ряд запитань на які вона має дати конкретну та логічну відповідь.

Дослідження особливостей пам'яті, уваги і працездатності підібраний нами критерій на нашу думку тренує пам'ять і в свою чергу сприяє збагаченню словникового запасу та розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Увага Визначення цього критерію дає змогу зрозуміти швидкість та точність, логічність та доцільність підбору потрібного слова, рівень словникового запасу.

Емоційно-вольової сфери даний критерій дає уявлення про рівень сформованості емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Про силу волі яка дає сміливість розпочати розмову першим чи висловити власну думку всупереч іншим.

Вивчення рівня мовленнєвої комунікації Можливість вільно та легко вступати в діалог з дорослими та однолітками, Інсценізації та виразного читання в дійових особах українських народних казок; «Рукавичка»,

«Ріпка», «Вовк та семеро козенят» та ін.

Соціальний інтелект даний критерій дає можливість визначення рівня творчих уявлень та рівня комунікативного розвитку у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Оцінка діагностичних даних дає можливість точно діагностувати та спрогнозувати над якими компонентами потрібно працювати, якого характеру підбирати завдання та на, що саме спрямовувати корекційну роботу з розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

З метою розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату було розроблено програму корекції розвитку «Розвиток комунікативних здібностей засобами народної педагогіки».

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Отже, специфіка порушень мовлення і ступінь їх вираження у дітей, що мають порушення опорно-рухового апарату, залежить від важкості та локалізації уражень головного мозку. Це пов'язано, насамперед, з більш повільним темпом дозрівання коркових мовленнєвих зон. Також значний негативний вплив на розвиток комунікативних здібностей дітей має обмеження обсягу знань і уявлень про довколишній світ, недостатність предметно-практичної діяльності та соціальних взаємин. У перші роки життя дитина з порушенням опорно-рухового апарату часто перебуває у лікувальних закладах, несприятлива ситуація в яких посилюється накопиченням негативних емоцій, реактивними станами у зв'язку з дезадаптацією та розлученням із матір'ю, що також складають несприятливі умови для розвитку мовлення. Ефективним засобом для розвитку мовлення дітей з порушеннями опорно-рухового апарату визначено народну педагогіку, усі види і жанри якої доступні, зрозумілі дітям за змістом і формою, наділені ігровими моментами і легко сприймаються ними і розвивають їхні комунікативні здібності. Тому предметом подальших наукових розвідок стане впровадження корекційної програми «Розвиток комунікативних здібностей дітей з порушенням опорно-рухового апарату засобами народної педагогіки».

Література

1. Богуш А. М. Лисенко Н. В. (2002). Українське народознавство в дошкільному закладі. (Навчальний посібник) Київ: Вища школа.
2. Богуш А. М. (1989) Мова ваших дітей. (Посібник) Київ: Радянська школа.
3. Волков Г.Н. (1974) Этнопедагогика. – Чебоксары,.
4. Лисенко Н.В. (2011) Етнопедагогіка дитинства. (навчально-методичний посібник). –К.: Видавничий дім «Слово».
5. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. (1985). Нарушение речи у детей с церебральным параличом: (Кн. для логопеда) М.: Просвещение.
6. Стельмахович М. Г. (1994) Застосування ідей української етнопедагогіки в роботі вчителя початкових класів / М. Г. Стельмахович // Початкова школа.
7. Сухомлинський В.О (1977). Вибрані твори: в 5 т / Редкол.: Дзевєрін О.Г та ін. / В.О. Сухомлинський // Серце віддаю дітям. Народження громадянина.
8. Ушинський К. Д. (1983). Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Київ: Радянська

школа.

9. Чубук, Р. (2008). Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки, Психологія і педагогіка*, 11, 253 – 263.

10. Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В., (2014) Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Київ: Видавничий Дім «Слово».

Вакуленко Ю. В.

аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ДОСВІД АДАПТАЦІЇ МЕТОДИКИ SENSE AND SELF-REGULATION CHECKLIST (ШКАЛА ВІДЧУТТІВ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ) НА ВИБІРЦІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Значна кількість дітей має проблеми, пов'язані із обробкою та інтеграцією відчуттів. Дослідження показують, що від 10 до 55 % дітей мають труднощі з обробкою та інтеграцією сенсорної інформації. Ця оцінка збільшується до 40-88% для дітей з різними діагнозами. Серед дітей з аутизмом розлади обробки сенсорної інформації досить поширені і варіюються від 42% до 88% [2; 3].

Саморегуляція відноситься до надважливих навичок, здобутих дітьми під час їх раннього розвитку. Порушення саморегуляції, виявлені ранньому віці та дошкільному віці, можна успішно корегувати до настання молодшого шкільного віку, де саморегуляція починає відігравати одну з ключових ролей [4].

Проте в Україні досі є брак діагностичних методик для дослідження відчуттів та саморегуляції. Тому ми і взяли собі за мету описати та проаналізувати методику «Шкала відчуттів та саморегуляції» (оригінальна назва - Sense and self-regulation checklist), та представити результати адаптації, апробації та стандартизації методики на вибірці українських дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) за допомогою батьківських звітів.

Авторами адаптованого нами діагностичного інструменту (Sense and self-regulation checklist) є дослідники Silva, LMT & Schalock, M. [5]. Цей інструмент був розроблений як опитувальник для батьків, вихователів чи опікунів щодо коморбідних симптомів при аутизмі після обширних інтерв'ю батьків дітей з аутизмом про відчуття та патерни саморегуляції дитини на звичайні ситуації у повсякденному житті. Він містить 65 тверджень - 61 прямих та 4 обернених, які розподілені на 8 підшкал: Дотик/Біль; Зір; Слух; Смак/Запах; Саморегуляція – Орієнтація/Увага/Самозаспокоєння/Сон; Саморегуляція – Поведінка: дратівливість, агресія, саморуйнуюча поведінка; Саморегуляція – Туалет; Саморегуляція – Травлення. Твердження опитувальника оцінюються за відповідями респондентів «ніколи», «рідко», «іноді» та «часто». Оцінка результатів досягається шляхом підсумовування загального балу та за окремими підшкалами. Продемонстровано прийнятну внутрішню узгодженість та надійність оригінальної версії методики [5].

З метою поповнення вітчизняного психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей сенсорних порушень та порушень саморегуляції дітей з розладами аутистичного спектра було здійснено спробу адаптації

методики на українській вибірці дітей з РАС дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку за допомогою батьківських звітів.

На початковому етапі адаптації методики були перекладені інструкція і твердження опитувальника із англійської (мова оригіналу) на українську мову із залученням професійного перекладача. Адаптований варіант пройшов асиметричний переклад, який дозволив зберегти смислове навантаження тверджень і дотримання вимог чіткості та однозначності формулювань. Надалі було здійснено зворотній переклад на мову оригіналу задля перевірки еквівалентності адаптованого перекладу та були внесені певні корективи в україномовну версію методики.

У адаптації методики взяли участь батьки 213 дітей з розладами аутистичного спектра (158 хлопчиків та 55 дівчаток від 3 до 16 років). Були виділені 3 групи дітей за віком: дошкільний вік (3-5 років; 70 дітей, 53 хлопчики та 17 дівчаток); молодший шкільний вік (6-10 років; 99 дітей, 69 хлопчиків та 30 дівчаток); підлітковий вік- (11-16 років; 44 дитини, 36 хлопців та 8 дівчат).

Наступним етапом було визначення психометричних характеристик опитувальника. Задля перевірки надійності адаптованої методики був проведений аналіз внутрішньої узгодженості тверджень. Для цієї мети використовувався статистичний показник Альфа Кронбаха.

Згідно даних сучасної статистики, методика характеризується достатньою надійністю при розташуванні коефіцієнта Альфа Кронбаха у межах від 0,7 до 0,9. Таке розташування критерію вказує, що отримані в методиці значення є близькими до показників, що вимірюються [1].

Загальний показник Альфа Кронбаха для адаптованої нами методики склав 0,988, що свідчить про високий показник надійності щодо внутрішньої узгодженості тверджень методики (див. Таблиця 1).

Таблиця 1

Статистика внутрішньої узгодженості тверджень

Альфа Кронбаха	К-сть досліджуваних	К-сть елементів
0,988	213	65

Задля визначення ще одного показника надійності адаптованої нами методики було використано статистичний аналіз ретестової надійності, що показує стійкість результатів дослідження у часі [1].

Для перевірки ретестової надійності було проведено повторне дослідження через 1,5 місяці після первинного тестування. Вибіркою ретесту стали 50 дітей з розладами аутистичного спектра, батьки яких повторно проходили дослідження. Після проведення ретесту був здійснений кореляційний аналіз результатів до і після за критерієм Пірсона. Результати кореляційного аналізу первинного та повторного дослідження свідчать про стійкість результатів адаптованої методики після повторного тестування. Коефіцієнт кореляції Пірсона становить 0,987 (див. Таблиця 2).

Таблиця 2

Результати аналізу ретестової надійності на вибірці дітей з розладами аутистичного спектра

		До	Після
До	Кореляція Пірсона	1	0,987**
	N	50	50
Після	Кореляція Пірсона	0,987**	1
	N	50	50

Примітка.**. Кореляція має значення на рівні 0,01 (двостороння).

З метою визначення варіативності відповідей та диференціювання за рівнем вираженості досліджуваної ознаки був використаний аналіз частотних розподілів за адаптованою методикою за загальним показником (див. Таблиця 3).

Таблиця 3

Аналіз частотних розподілів за загальним показником по адаптованій методиці

N	Процентилі								
	10	20	30	40	50	60	70	80	90
213	41,4	50	59,2	68	75	78,4	84	96	103

Додатково був здійснений аналіз частотних розподілів за віковими групами: дошкільний вік (3-5 років); молодший шкільний вік (6-10 років); підлітковий вік (11-16 років) – (див. Таблиця 4).

Таблиця 4

Аналіз частотних розподілів за віковими групами

	N	Процентилі								
		10	20	30	40	50	60	70	80	90
Дошкільний вік	70	45	51,4	62	68	73,5	78	82,7	90	102,9
Молодший шкільний вік	99	41	48	57	67	72	76	82	95	103
Підлітковий вік	44	41	54	68	76	83	88	95,5	98	114,5

Вищезазначені дані вказують на високу варіативність питань адаптованої методики, що дозволяє отримувати значущі показники диференціації дітей та підлітків з розладами аутистичного спектра за рівнями вираженості порушень.

Для аналізу якості адаптованої нами методики був проведений аналіз її валідності - відповідності між рівнем вираженості досліджуваної ознаки та методом її діагностики [1]. Для адаптованого варіанту методики було проаналізовано конструктну валідність підшкал методики.

Конструктна валідність як внутрішня узгодженість тверджень у субшкалах вимірювалася за допомогою статистичних показників Альфа Кронбаха (α). Було проаналізовано 8 субшкал опитувальника («Дотик/Біль» (16 тверджень), «Зір» (2 твердження), «Слух» (4 твердження), «Смак/Запах» (4 твердження), «Саморегуляція – Орієнтація/Увага/Самозаспокоєння/Сон» (14 тверджень), «Саморегуляція – Поведінка: дратівливість, агресія, саморуйнуюча поведінка» (10 тверджень), «Саморегуляція – Туалет» (4 твердження), «Саморегуляція – Травлення» (11 тверджень) (див. Таблиця 5).

Таблиця 5

Конструктна валідність вибірок

	Дотик/ Біль	Зір	Сл ух	См ак/ Зап ах	Саморегул яція: орієнтація, увага, самозаспок оєння, сон	Саморегу ляція: Поведінк а	Саморегу ляція: Травленн я	Саморегу ляція: Туалет
α	0,979	0,988	0,944	0,931	0,982	0,992	0,993	0,97
N	213	213	213	213	213	213	213	213

Всі підшкали показали високі показники внутрішньої узгодженості за статистичними показниками. Отже, нами було доведено високий рівень конструктної валідності як внутрішньої узгодженості тверджень у підшкалах.

Останнім етапом в адаптації методики була стандартизація процедури та інтерпретації результатів дослідження. Кінцевий варіант адаптованої методики складається з 65 тверджень – 61 прямого та 4 обернених, які розподілені на 8 підшкал: Дотик/Біль; Зір; Слух; Смак/Запах; Саморегуляція – Орієнтація/Увага/Самозаспокоєння/Сон; Саморегуляція – Поведінка: дратівливість, агресія, саморуйнуюча поведінка; Саморегуляція – Туалет; Саморегуляція – Травлення.

Методика має відповідні ключі для обчислення загального балу та балів підшкал. Згідно з отриманими даними щодо розподілу показників за методикою було прийнято рішення про розподіл балів за наступними рівнями: проблеми відсутні або незначні – 0-29; 30-49 – легкий ступінь вираженості проблеми; 50-68 – помірний ступінь вираженості проблеми; 69 і більше – високий показник вираженості проблеми.

Література

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 384 с.
2. Pfeiffer, V. A., Koenig, K., Kinnealey, M., Sheppard, M., & Henderson, L. (2011). *Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 76–85. doi:10.5014/ajot.2011.09205

3. Pfeiffer, B., May-Besson, T., & Bodison, S. (2017). *State of the science of sensory integration research with children and youth. American Journal of Occupational Therapy, 72*, 7201170010. doi:10.5014/ajot.2018.721003
4. Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T., & Lynch, J. W. (2014). Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2-3 to 6-7 associated with academic achievement in the early school years? *Child: Care, Health and Development, 41*(5), 744–754. doi:10.1111/cch.12208
5. Silva, L. M. T., & Schalock, M. (2012). Sense and Self-Regulation Checklist, a measure of comorbid autism symptoms: Initial psychometric evidence. *American Journal of Occupational Therapy, 66*, 177–186. doi:10.5014 / ajot.2012.001578

Чупахіна С.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
ДНУЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІТ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасних соціально-економічних умовах зростання значущості ролі інформації, інформатизації закладів освіти для фахівців зростає актуальність готовності до використання різноманіття інформаційних технологій.

В таких умовах майбутнім фахівцям вже недостатньо бути просто компетентними в сфері інформаційних технологій: володіти різнобічними знаннями про інформаційні процеси та вміти застосовувати їх на високому професійному рівні в межах оновлених підходів до освіти дітей з особливими потребами. Кожному педагогу об'єктивно необхідні особистісні якості, що дозволяють ставитися до інформації як до абсолютної цінності; критично її оцінювати, зберігаючи контрольовану відкритість при інформаційному обміні; розуміти силу, можливості та обмеження застосування інформаційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі; передбачити наслідки інформаційних впливів на близьке і далеке соціальне оточення дітей з ООП і бути готовим нести за це відповідальність.

Цілеспрямоване вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями ініціює виокремлення концептуальних засад дослідження.

Аналіз фахових, пов'язаних із проблемою досліджень, інформаційних джерел, вказує на те, що готовність майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ (або, за деякими джерелами інформатична (інформаційна) компетентність) є ключовою складовою професійної компетентності й педагогічної майстерності вчителя, потребує готовності останнього до використання певного програмного забезпечення й освітніх Інтернет ресурсів

для розробки навчальних матеріалів [1;2] й управління освітнім процесом – прямо чи опосередковано – дітей з особливими потребами [2].

Водночас означену думку відображено у Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо розробки програм з формування ІКТ компетентності майбутніх учителів [3], в яких увага акцентується на нагальності комп'ютеризації шкільного освітнього процесу з огляду на зміну ролі вчителя й на використання ІКТ у роботі з організації взаємодії вчителя з учнями, водночас й із особливими освітніми потребами.

Визначення концептуальних засад фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування їх готовності до використання ІТ в інтелектуальному порушенні учнів з інтелектуальними порушеннями дозволить уніфікувати розроблений авторський інформаційний масив з метою подальшого його використання в освітньому процесі ЗВО України. У межах дослідження концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до означеної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи розглядатимемо як певний перелік вимог до організації та забезпечення навчального процесу студентів спеціальності «Початкова освіта». Виокремлені положення є складниками цілісності педагогічного процесу й умовами забезпечення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі закладу.

Сукупність концептуальних положень експериментального дослідження відбиває низка концептів. Відтак вважаємо за потрібне звернутися до визначення змістового наповнення категорій «концепт», «концепція».

Дефініція «концепт» (від лат. *conceptus* – сприймання, зміст) у класичній філософії трактується як акт «схоплення» сенсу проблеми в єдності мовленевого висловлювання [4].

У когнітивних науках концепт позначає основну одиницю зберігання й передачі інформації, яка структурно відображатиме знання та досвід людини. У науковому педагогічному знанні певним чином упорядкований мінімум концептів утворює концептуальну схему, а знаходження необхідних концептів і встановлення їх зв'язку між собою утворює суть концептуалізації. Концепти функціонують всередині сформованої концептуальної схеми в режимі розуміння-пояснення. Водночас підкреслимо, що концепти в рамках однієї концептуальної схеми не обов'язково повинні безпосередньо співвідноситися між собою (але обов'язково в рамках цілісності, в яку вони входять).

В межах започаткованого дослідження, зауважимо, що окремі концепти інколи безпосередньо не співвідносяться з відповідною предметною галуззю. Швидше навпаки, вони є засобами, які організують в своїй деякій цілісності способи бачення («завдання», конструювання, конституювання) реальності (під реальність розуміємо процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі.)

Найбільш точним з урахуванням завдань нашого дослідження та основного призначення дослідження є розуміння концепції як сукупності наукових знань про досліджуваний об'єкт, оформлених спеціальним чином. Відтак будемо дотримуватися наступного визначення: концепція – це комплекс ключових положень, що досить повно і всебічно розкривають сутність, зміст і особливості досліджуваного явища, його існування в дійсності або практичної діяльності людини» [5, с. 10].



Рис. 1. Динаміка формування авторської педагогічної концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями.

З огляду на специфіку педагогіки як науки, педагогічною концепцією підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнями з інтелектуальними порушеннями називатимемо

складну, цілеспрямовану, динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкривають його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування ним в умовах сучасної освіти.

Динаміку формування авторської педагогічної концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями відображено на рис. 1.

Побудова авторської педагогічної концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями передбачала врахування і опору на принципові положення, які визначають наступний загальний мінімальний набір концептуальних вимог: урахування історичних надбань медіапедагогіки та інклюзивної педагогіки в процесі вивчення та опису об'єктивної реальності, протиріччя як джерело розвитку, вирішення протиріччя як більш висока і складна форма розвитку [6, с. 156].

У форматі започаткованого дослідження значущим фрагментом об'єктивної реальності є соціалізація та інтеграція в соціум дітей з особливими освітніми потребами. Спільне навчання і виховання означеної категорії дітей в форматі інклюзивної освіти є ключем до вирішення завдання придбання ними досвіду соціальних відносин, засвоєння соціальних норм і правил взаємодії та соціальної комунікації, формування життєвих соціально значущих компетентностей.

Апелюючи до наукових поглядів Є. Яковлєва, вважаємо, що авторська педагогічна концепція підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями як система наукових знань і результат наукового пошуку, містить низку структурних складників (Рис.2).

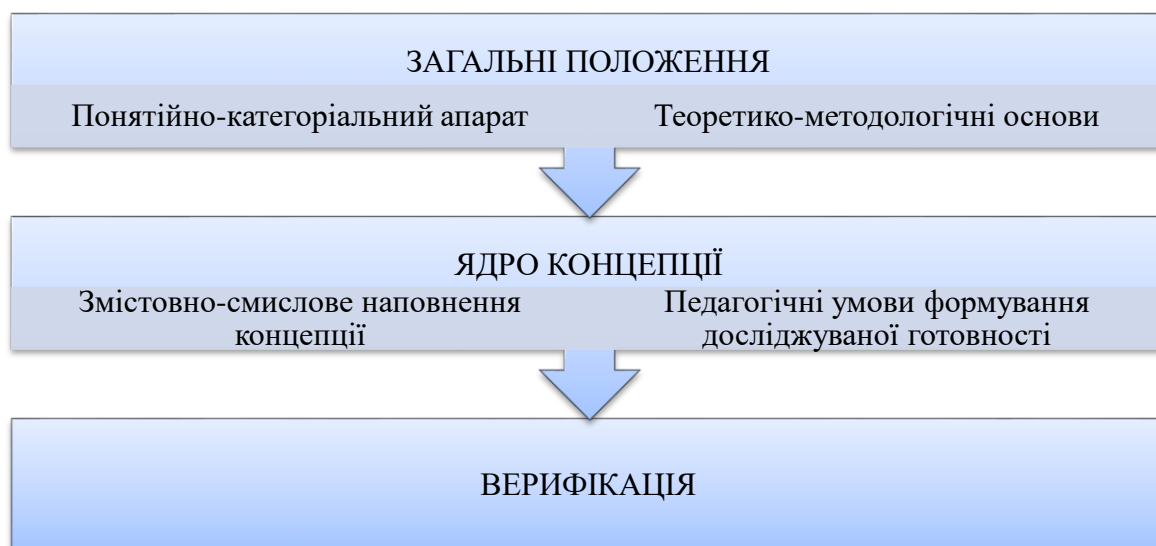


Рис. 2 Структура авторської концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями

Таким чином, основна концептуальна ідея – розробка нових методологічних, методичних й технологічних підходів підготовки майбутніх педагогів початкової школи до використання ІТ для здійснення ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. В означених умовах спрямованість підготовки в ЗВО на досягнення освітніх результатів визначається необхідністю формуванням комплексу компетентностей, які визначають зміст готовності майбутніх учителів до використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи.

Предметом пропонованої концепції стає компетентнісний зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному освітньому середовищі, дидактична модель і технологія її формування в умовах вищої освіти. Відтак, у фокусі дослідження знаходяться процес та освітні результати професійно-педагогічної підготовки у ЗВО та її спрямованість на задоволення соціального замовлення.

Під освітніми результатами прийнято розуміти особисті досягнення здобувачів в оволодінні змістом освіти і комплекс їхніх компетентностей. Освітні результати вищої педагогічної освіти задаються цілями освітнього процесу, фіксуються в стандартах освіти і визначаються ступенем оволодіння комплексом академічних, професійних і соціально-особистісних компетентностей. Освітні ефекти можуть бути визначені як супутні освітні результати, наміри, установки, що доповнюють і визначають можливість застосування освітніх результатів в практичній діяльності. В форматі авторського дослідження до освітніх результатів, що визначають ефективність професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, віднесено готовність майбутніх педагогів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями.

Відтак, концепція підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання ІТ в інклюзивному навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями є системою науково обґрунтованих поглядів, що відображають розуміння компетентнісної суті готовності здобувачів до застосування сучасних інформаційних технологій та її формування в умовах вищої освіти, спирається на позиції компетентнісного підходу і конгруентна загальній стратегії визначення освітніх результатів у вигляді комплексу компетентностей, визначених Державними освітніми стандартами.

Література

1. Смирнова І. М. (2016). Концептуальні засади розвитку інформаційно-технологічної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах компетентнісного підходу. *Нова педагогічна думка*. № 4 (88). С. 50-54.
2. Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, pp. 65-79. URL: https://www.researchgate.net/publication/49278515_The_impact_of_teacher_training_in_special_education_on_the_attitudes_of_Australian_preservice_general_educators_towards_people_with_disabilities

3. ICT Competency Framework for Teachers (ICT CFTs) (2018), UNESCO, Version 3, 66 p. URL: <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/resource/view.php?id=142553>
4. Философский энциклопедический словарь (2001). Москва: ИНФРА. 576 с.
5. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. (2006) Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 239 с.
6. Ястремська С. (2018) Теорія і методика професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання. дис. ... доктора наук : 13.00.04. Тернопільський нац. пед. ун-те. імені В. Гнатюка. 616 с.