



МІНІСТЕРСТВО  
ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ



ФАКУЛЬТЕТ  
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ



# ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ОСВІТІ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

МАТЕРІАЛИ  
V Всеукраїнської науково-практичної конференції  
17-18 травня 2021 р.

Київ 2021

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

**ГОЛОВА ОРГКОМІТЕТУ – Андрущенко В.П.**, доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, член-кореспондент НАН України, заслужений діяч науки і техніки України, ректор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**СПІВГОЛОВИ ОРГКОМІТЕТУ:**

**Торбін Г.М.**, доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

**Синьов В.М.**, президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів», заслужений юрист України, дійсний член (академік) НАПН України, професор, доктор педагогічних наук, почесний декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**ЗАСТУПНИК ГОЛОВИ ОРГКОМІТЕТУ – Шеремет М.К.**, віце-президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів», заслужений працівник освіти України, почесний член (академік) НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР ОРГКОМІТЕТУ – Омелянович І.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, виконавчий директор ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»

**ЧЛЕНИ ОРГКОМІТЕТУ:**

**Федоренко С.В.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та логопсихології, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

**Афузова Г.В.**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

**Базима Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, член Виконкому УАКП;

**Гноєвська О.Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

**Коломієць Ю.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, член Виконкому УАКП;

**Герашенко К.О.**, секретар Виконкому УАКП, магістр кафедри логопедії та логопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

**Михайленко В.В.**, секретар Виконкому УАКП, магістр кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**Рекомендовано до друку рішенням Виконавчого комітету  
ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»  
(протокол №2 від 20.05.2021)**

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

## Зміст

**Адаменко А.О., Войтюк Ю.О.**

ЕСТЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗМІСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ..... 5

**Анастасова Н.М., Андрєєва А.Є.**

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР ЗАСОБАМИ ТЕРАПІЇ ПІСКОМ..... 11

**Винокурова Є.М.**

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ТПМ) В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 17

**Журавльова Л.С., Кондукова С.В.**

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СКРИНІНГУ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 21

**Кирста Н.Р.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО ..... 24

**Коваленко В.Є.**

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ТА РІВНІВ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 29

**Козакова О.В.**

РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ..... 36

**Кравець Н.П.**

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СКЛАДОВА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 39

**Кузенко О.Й.**

ЗНАЧЕННЯ ПРОГРАМИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ..... 45

**Максименко С.В.**

ДИСЛЕКСІЯ. БУККРОСИНГ. БОНСАЙ. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ООП ..... 50

**Мирошниченко Ю.А.**

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В НІМЕЧЧИНІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ 2020-2021 РОКІВ..... 56

**Мороз Л.**

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ ЛОГОПЕДИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЦЕНТРАЛЬНА КАТЕГОРІЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ..... 60

|   |    |
|---|----|
| <b>Мякушко О.І.</b><br>ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ . . . . .                                     | 62 |
| <b>Ринчківська Т.В.</b><br>ВОРКШОП ЯК ФОРМА ДИНАМІЧНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ . . . . .                                 | 69 |
| <b>Супрун Д.М., Галета З.А.</b><br>АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ. . . . .                                       | 76 |
| <b>Супрун Д.М., Супрун М.О.</b><br>ІЗ ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ ШКОЛИ «ЖИТТЯ» ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ В УКРАЇНІ (початок 90-х років ХХ ст.). . . . .                        | 81 |
| <b>Тельна О.А.</b><br>УСПІШНІ ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США . . . . .   | 85 |
| <b>Черненко Т.В., Цимбалюк А.О.</b><br>АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ . . . . . | 89 |
| <b>Чеботарьова О.В.</b><br>ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ . . . . .                                     | 94 |
| <b>Чупахіна С.В.</b><br>ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ .  | 99 |

*Адаменко Анна Олександрівна,*  
студентка II курсу групи 2тСВ  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта. Тифлопедагогіка  
*Науковий керівник: Войтюк Юрій Олександрович, канд. біол. наук, доцент*

## **ЕСТЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗМІСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Сучасний світ показує значення розвитку особистості, індивідуальних якостей, моральної стійкості. Твердість характеру, впевненість у власних позиціях, своїх словах і думках забезпечує гармонію внутрішнього стану і розуміння того, що ти важливий у суспільстві. Педагоги як керівники виховного процесу зобов'язані забезпечити особистісний рух майбутніх поколінь. Ця проблема гостро постає в тифлопедагогіці, оскільки питання становлення індивідуальності з обмеженими фізичними можливостями не має повного емпіричного й теоретико-педагогічного аналізу. Можна констатувати неоднотайність позицій щодо визначення психологічних основ інтеграції в суспільство людей з глибокими порушеннями зору. Разом з цим, слід зауважити, що, незважаючи на відсутність єдності у наукових підходах до визначення поняття «інтеграція в суспільство», спільним є розуміння її як закономірного етапу суспільного розвитку в реалізації світових принципів «безбар'єрності» й «рівних можливостей». Це передбачає переосмислення суспільством свого ставлення до незрячих і слабозорих осіб, визнання рівності їх прав, створення умов для реалізації ними власних можливостей у різноманітних сферах суспільної життєдіяльності [1, с. 13].

Творча уява не обмежується сферою мистецтва, вона пронизує всі види людської діяльності як стверджував О.Г. Литвак. Розвиваючи цю думку, можна говорити про те, наскільки необхідним є розвиток фантазії дітей, починаючи з раннього віку. Л.С. Виготський писав, що розвиток – це складний інволюційно – еволюційний поступальний рух, під час якого в людині відбуваються зміни різних індивідуально-соціальних напрямків. Онтогенез людини – це складний процес, який потребує поступовості, системності, синтезу всіх сфер людського буття, врахування індивідуальних якостей, біологічного та психічного розвитку вихованця. Чеський педагог Ян Амос Коменський підкреслює значення художнього виховання та вважає, що світ не вдасться зберегти цивілізованим, якщо естетична сфера життя не розвивається значною мірою.

Естетична діяльність – це духовно-практична, емоційно-раціональна активність людини, змістом якої є побудова індивідуальної картини світу через створення виразних художніх образів, а метою – гармонізація своїх відносин зі світом, моделювання образу «я», формування «я-концепції творця» [2, 3]. Аналізуючи сучасний підхід до естетичної діяльності, бачимо, що це інструмент в руках педагога, який формує свідомість людини в процесі створення художніх образів. Навчання мистецтву генерує позитивне бачення світу особистістю, аналізу його, прищеплює потяг до прекрасного, естетичного.

Для забезпечення гармонійного впливу естетичної діяльності на вихованців системою освіти передбачені заняття з музики та образотворчого мистецтва, які також включають бесіди на тему «Мистецтво». Образотворче мистецтво виступає одним з обов'язкових навчальних предметів в школі та провідним в питанні художнього розвитку дітей закладів дошкільної освіти. Метою виховання засобами образотворчого мистецтва є розвиток у дітей естетичних ідеалів, художнє сприйняття дійсності, гармонійність розвиненої особистості.

Під час продуктивної діяльності – малювання, ми бачимо, що дитина отримує задоволення в процесі, так як відчуває себе творцем красивого. Проаналізувавши роботу гуртка в ЗДО №566 м. Київ, ми можемо стверджувати, що діти вкрай рідко відмовляються від образотворчого мистецтва, моделювання, конструювання. Відповідно до віку, дітям подобається малювати пальчиками, ліпити, знайомитися з нестандартними техніками, які для них є цілком зрозумілими та простими, особливо у ранньому віці, оскільки вони ще не мають шаблонного досвіду. Наприклад, якщо дитина змалку малювала тільки пензликом, то їй буде важко в старшому віці освоїти малювання пальчиком (враховуючи те, що це проста техніка), так як до цього вона звикла до іншої діяльності (малювання пензликом) й засвоїла певні правила поводження з фарбою, усвідомлення яких не дозволяє, наприклад, забруднити руки. Зазвичай, це відбувається з дітьми, які не мають попереднього досвіду малювання з вихователем чи батьками.

Розвиток естетичного сприйняття у дітей з порушеннями зору варто розпочинати з раннього вікового періоду – наймолодшого віку, оскільки дошкільники ще не в такій силі відчувають суспільні та фізичні бар'єри, що проявляються пізніше і створюють ряд проблем в пубертатному періоді. Важливе місце у формуванні у дітей з порушеннями зору емоційно-вольової сфери займає полісенсорне сприймання об'єктів на основі використання компенсаторних механізмів, що забезпечує розвиток естетичних відчуттів: естетичних переживань і позитивних емоцій, що виникають при сприйнятті естетично вагомих об'єктів; емоційно-естетичних реакцій; встановлення оптимальних відносин з дійсністю [3, с. 3].

Численні праці вітчизняних педагогів Гудим І.М., Костенко Т.М., Довгополої К.С., Набоченко О.О., Кубанської Н.В. показують, що питання художнього виховання дітей з порушеннями зору є актуальними, тому педагоги активно використовують заняття з ліплення, малювання в корекційній та навчальній діяльності та сприяють поширенню такого роду занять. Аكوпова А.Ф., Руденко Л.А., Сербіна Л.Ф. підкреслюють, що боротися з проблемами бар'єрів соціалізації дошкільників з порушеннями зору допомагає заняття графікою та доступними видами образотворчого мистецтва, так як прості графічні зображення найбільш доступні для сприйняття, підкреслюють характерні риси об'єктів, нівелюють другорядне, несуттєве.

Образотворча діяльність зорovo депривованих дітей окрім основної мети має важливе корекційне значення, що передбачає вплив на вторинні ушкоджені психічні функції. Коригувальний характер пропедевтичного періоду зумовлений

тим, що не всі діти отримали дошкільну освіту і тому можуть не мати елементарних понять щодо малювання та графіки. Це передбачає спрямування особливої уваги на формування спеціальних рухових навичок, уточнення визначень, уявлень, аналіз питань, що стосуються конкретного предмета – форма, розмір, колір, текстура тощо.

Відповідно до корекційно – розвивальної мети образотворчої діяльності важливим є заходи, що спрямовуються на створення зручних умов для оптимального сприйняття матеріалу з урахуванням гостроти і поля зору, кольоророзрізнення.

В програмі з образотворчого мистецтва [4, с. 2] відмічені ряд специфічних завдань, які реалізуються на уроках, а саме:

- навчити читати зображення, співвідносити його з природою,
- навчити користуватися зображенням як допоміжним засобом при вивченні різних предметів, у процесі трудового навчання, практичної діяльності,
- збагачувати сенсорний досвід, конкретизувати уявлення, розвивати мовлення та просторове мислення,
- ознайомити дітей з видатними творами мистецтва з урахуванням своєрідності зорового сприймання і формування уявлень,
- розвивати розуміння про вигляд та властивості предмета.

Основним поняттям в образотворчій діяльності дітей виступає сприймання. Центром художнього розвитку дітей є засвоєння навичок сприймання художнього твору й самостійного створення нового образу, що характеризується оригінальністю, цікавістю, виразністю, доступністю, послідовністю. Сприймання учнів зі зниженим зором ґрунтується на аналізі форми та характерних якостей предмета, тому вчитель робить акцент на цих двох аспектах. Кінцевим етапом сприймання є узагальнення і систематизація отриманої інформації, що передбачає обов'язковий контроль вчителя. Сліпі та слабозорі, у зв'язку з різними способами сприйняття навколишньої реальності, здатні в різній мірі до естетичної оцінки предметів і об'єктів навчальної, ігрової, трудової діяльності. Оскільки об'єктивні властивості естетичного (форма, ритм, гармонія, симетрія, кольорове співвідношення і т.д.) існують в об'єктивній реальності, то вони відображаються в людському сприйнятті, свідомості людей у їх повсякденному житті. У зв'язку з особливостями пізнавальної діяльності сліпих та слабозорих, постає питання про специфічність естетичного сприйняття дійсності і відображення її в об'єктах навчання, гри, праці. Тому вкрай важливо розглядати питання про взаємовідношення пізнання з естетичним освоєнням дійсності, що має важливе значення для організації естетичного виховання дітей з порушеннями зору [5, с. 156].

У ході сприймання і практичного досвіду діти зі зниженим зором отримують багато важливих навичок: розвивають здібності орієнтування на робочому місці та аркуші, правильно освоюють метод обстеження та виявляють яким чином співвідносити предмет і зображення, правильно ідентифікують контурні силуетні малюнки, кольорові зображення, умовні символи. Такий досвід знайомства

з предметами є досить вагомим, так як відчуття і сприймання – це основа виникнення інших психічних функцій.

Під керівництвом К.В. Тарасової було проведено експериментальне дослідження серед дітей із зором норма, в ході якого отримано підтвердження наукової гіпотези, що в кожному віковому періоді інтегруючою основою дитячої образотворчої діяльності виступає провідна художня здатність, а саме: 3-4 роки – активне опанування кольорів, 4-5 років – можливість сприйняття форми як основного художнього засобу, 5-6 років – освоєння композиції як засобу художньої виразності.

На основі аналізу даного експерименту все частіше звертається увага на інтеграцію образотворчої діяльності в дитячих садках (Т.Г. Казакова І.О. Ликова, Л.В. Пантелеєва та інші). Щодо поставленого питання розроблені й випробувані різні варіанти завдань, а саме:

- об'єднання занять з малювання, аплікації та ліплення однією темою,
- на одному занятті представлено два або три види образотворчої діяльності
- виконання твору мистецтва в декількох різних техніках.

Відповідно, таку систему занять можливо використовувати і для дітей з порушеннями зору, що забезпечить якісне засвоєння нового матеріалу до вже набутих знань.

Образотворча діяльність дітей з порушеннями зору в загальноосвітній школі обумовлена важкістю пропедевтичного періоду. Старші дошкільники можуть не мати певних знань та досвіду для виконання задач, поставлених програмою, тому вчителю важливо враховувати це в процесі підготовки до уроків. Незрячі та слабозорі дошкільники та школярі часто не впевнені в своїх силах, що гальмує художню діяльність. В такому випадку важливо пропонувати завдання, які б могла виконати дитина і отримати хороший результат, тобто стимулювати її заохочуванням і похвалою.

На заняттях з образотворчої діяльності діти отримують загальні теоретичні знання з образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва, ліплення, тобто, таким чином, розширюють власний світогляд. Вивчення образотворчого мистецтва в спеціальній школі (що включає і підготовчий клас) передбачає малювання з природи, на вільну тему, ліплення, декоративно – прикладне мистецтво, бесіди про мистецтво.

Під час малювання з природи учні з'ясовують як правильно сприймати і графічно передавати побачений об'єкт та його основні властивості, які раніше були отримані за допомогою сприймання. Основні поняття такої діяльності (закони побудови, повітряної та лінійної перспективи, лінії горизонту, перекриття предметів) є складними для дітей з порушеним зором, що вимагає додаткового обстеження предметів, оцінювання пропорційних відношень, більшого часу на обстеження. Ці навички діти отримують з досвідом в процесі спроб та аналізу помилок. Тому важливо підкреслити значення образотворчої діяльності в дитячих садочках, коли вихованці виконують просту роботу: малювання пальчиками по контуру, щітками, ватними паличками, штампами, таким чином, отримують



базові знання з композиційної виразності, кольорознавства, лінійної побудови. Безумовно, простіше працювати з дітьми, ігрова діяльність яких була спрямована на розвиток сприймання, засвоєння елементарної художньої діяльності.

Малювання на вільну тему стимулює ріст і закріплення навичок, отриманих раніше. Такого роду діяльність забезпечує розвиток фантазії та уяви і має на увазі певну психологічну готовність та багаж знань для виконання поставлених цілей. Також діти повинні бути впевнені у своїх силах і розуміти, що їх активність важлива для дорослих і має значення для суспільства. Таке сприйняття власної дійсності може бути забезпеченим участю в конкурсах, виставках, загальних обговореннях робіт. Для дитини важливо бути підготовленим до виконання такого завдання, так як здійснення його є ознакою, що вказує на прогрес раніше забезпечених впливів.

Заняття з ліплення добре розвивають не тільки психологічні властивості, а й фізичні – такі як координацію рухів, моторику пальців. Пластична діяльність передбачає не тільки роботу з пластиліном, а й з глиною, тістом, ознайомлення з технікою паперопластика, що значно розширює кругозір дітей. Повторюючи предмети шляхом ліплення, діти якісніше усвідомлюють характерні ознаки об'єкту, з яким працюють, приділяють велику увагу деталям, що в подальшому відобразатиметься на кращому сприйнятті.

Декоративно-прикладна діяльність формує уявлення про реальну і декоративну форму, композицію, ритм, симетрію. Під час вивчення ДПМ дитина може розширити свої знання про культурну спадщину рідного народу, побути та звичаї, оригінальні техніки, які притаманні саме тій території, на якій вона проживає і т.д. Під час виконання робіт техніками ДПМ діти розширюють уявлення про можливості використання різноманітних матеріалів у своїй творчості: це і рельєфні контури для малювання на різних поверхнях, і рвана аплікація, і малювання ватними паличками, і використання природних матеріалів (шишок, листя, насіння, крупи) та багато іншого. Праця з різними матеріалами забезпечить різноманіття та цікавість занять.

Обов'язковими є бесіди про мистецтво. Діти з порушеннями зору багато інформації отримують через слухове сприймання, в свою чергу, розвиток мовлення для них також є важливим моментом онтогенезу. Тож, бесіди про мистецтво не тільки розвивають мислення та пам'ять, а й сприяють розвитку комунікативної сфери, забезпечують емоційно-естетичне заповнення дозвілля.

На заняттях з образотворчої діяльності значимим є залучення міжпредметних зв'язків – музичний супровід, аудіогіди, пояснення явищ, які вивчаються з біологічної, географічної та математичної точки зору та ін.

Для нас є важливим привернути увагу на роль художньої діяльності в процесі онтогенезу дитини і підкреслити, що використання і залучення якомога більше видів образотворчого мистецтва допомагає як в розвиваючому аспекті незрячих та слабоворих дітей, так і в корекційному. Проблема естетичного виховання сліпих та слабоворих в навчальній, ігровій і трудовій діяльності є однією з актуальних. До недавнього часу головна увага приділялась оволодінню змістом заняття. Не

менш важливого значення має творче відношення до занять, що характеризує одну з головних рис особистості сліпих та слабозорих. Відмінність між видами діяльності, їх привабливістю не повинно виключати творчого відношення до будь-якого виду діяльності. Будь-який вид навчання, гри, праці має творчий зміст, хоча і кількість творчих чи естетичних елементів відмінна. При пробудженні внутрішніх потреб через активну творчість у всіх видах діяльності особистості велику роль має естетична культура. Вона розвиває творчий потенціал особистості, стимулює творчий підхід до явищ життя з ціллю перетворення його згідно законам краси [5, с. 155].

Сучасний світ показує, що розширення можливостей незрячих та слабозорих людей для сприймання мистецтва все більше розвиваються, тож вони повинні бути готовими до цього. Активна художня діяльність людей з порушеннями зору різного віку є свідченням того, що мистецтво цікаве для всіх. Серед дорослих людей з інвалідністю по зору поширеним є декоративно-прикладне мистецтво, що передбачає бісероплетіння, ткацтво, в'язання, декоративне оздоблення, ниткову графіку, витинанку, квілінг. Створюються тактильні виставки, які допомагають познайомити незрячих з видатними творами мистецтва. Цікавим фактом є те, що такі експозиції актуальні і серед зрячих, так як розвивають тактильні відчуття, логіку, пам'ять, допомагають зрозуміти яким чином інваліди по зору відчують світ. Аудіодескрипція забезпечує доступність фільмів на рівні сприймання зрячих людей, майстер класи та курси з образотворчої діяльності допомагають бути творцями прекрасного, вчитися професійному мистецтву, засоби для корекції кольорового зору допомагають людям адекватно сприймати світ, 3D друк полегшує можливості створення скульптур, аудіогіди знайомлять з експонатами в музеї. Кожен день є підтвердженням того, що фізичні обмеження людей нівелюються, це допомагає їм бути соціально активними, високо освіченими громадянами. І мета корекційного педагога втілювати ці позиції в життя, мати дидактичне підґрунтя, щоб готувати естетично свідомих людей до знайомства з культурною спадщиною.

#### Література:

1. Клопота Є.А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2015. 40 с.
2. Ликова І.О. Програма художнього виховання, навчання і розвитку дітей 2-6 років: програма. Харків : «РАНОК», 2008. 128 с.
3. Костенко Т.М. Розвиток естетичної компетентності дошкільників з порушеннями зору: навч.-метод. посібник. Київ, 2014. 200 с.
4. Костенко Т.М. Образотворче мистецтво. Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей сліпих та зі зниженим зором: програма. Київ, 2014. 40 с.
5. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: справ.-метод. Пособие для учителя. Москва, 1990. 223 с.

*Анастасова Наталя Миколаївна,*  
старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії,  
Бердянський державний педагогічний університет  
*Андрєєва Анастасія Євгеніївна,*  
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
Бердянський державний педагогічний університет

## **КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР ЗАСОБАМИ ТЕРАПІЇ ПІСКОМ**

Проблема затримки психічного розвитку дитини розглядається психологами та педагогами як одна з актуальних психолого-педагогічних проблем. Разом з тим вивчення дітей цієї категорії розпочато порівняно недавно, а тому проблема фактично залишається малорозробленою і досить актуальною.

Питанням розвитку та покращення мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку засобами пісочної терапії займалися такі вчені як Н. Сакович, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Т. Грабенко, М. Кисельова, Н. Маковецька та інші [4, с. 49].

Актуальність цієї теми полягає у тому, що у дітей із ЗПР наявний уповільнений темп мовленнєвого розвитку, якісна своєрідність і велика поширеність порушень мовлення. При цьому вказується не тільки відставання дітей у розвитку лексичної, фонетичної і граматичної сторін мовлення, а й на значні порушення внутрішнього мовлення, що неминуче веде до порушень планування, саморегуляції будь-якого виду діяльності. І саме застосування засобів мистецтва, а в нашому випадку це пісочна терапія, в процесі корекційної роботи з розвитку мовлення вже є суттєвою допомогою дитині ЗПР, тому що це сприяє встановленню контакту, доброзичливого мікроклімату, налаштуванню дитини на гру, створенню «ситуації успіху», відволіканню від основної проблеми.

Об'єктом дослідження є процес корекції мовлення дитини з ЗПР засобами пісочної терапії.

*На етапі констатувального експерименту* нами було проведено обстеження, щодо визначення рівнів мовлення старших дошкільників із ЗПР. В дослідженні взяли участь шість вихованців дитячого розвивального центру “Всезнайка”, група “Дошкільнята” міста Бердянськ. Для цього ми застосували методику Ольги Громової та Галини Соломатіної для обстеження мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку, яка складалась з семи блоків [2]:

### **1. Дослідження мовленнєвої моторики.**

Мета: визначити стан мовленнєвого апарату дитини.

1. Мімічна моторика.

Інструкція: «Дивись, як я виконую, і повторюй за мною».

Завдання 1. Інструкція: «Підніми брови (здивувався)».

Завдання 2. Інструкція: «насупився (розсердився)».

Завдання 3. Інструкція: «Примруж очі».

2. Артикуляційна моторика.

Інструкція: «Дивись, як я виконую, і повторюй за мною».

Завдання 1. Інструкція: «Посмішка». Губи в усмішці під рахунок до 5.

Завдання 2. Інструкція: «Трубочка». Губи округлені та витягнуті вперед під рахунок до 5.

Завдання 3. Інструкція: «парканчик». Губи в усмішці, зуби щільно стиснуті, показати зуби під рахунок до 5.

3. Обстеження обсягу і якості рухів.

Завдання 1. Інструкція: «Лопаточка». Показати широкий язик; широкий розпластаний язик нерухомо лежить на нижній губі, рот відкритий. Утримувати 5 сек.

Завдання 2. Інструкція: «Голочка». Показати вузький язик; вузький язик з загостреним кінчиком висунутий з рота, рот відкритий. утримувати 5 сек.

Завдання 3. Інструкція: «Конячка». Показати, як конячка стукає копитами, поклацати язиком.

Завдання 4. Інструкція: «Посмішка-трубочка». Губи в усмішці, округлені і витягнуті вперед.

Завдання 5. Інструкція: «Гойдалки». Рот відкритий, язик по черзі торкається то верхньої, то нижньої губи.

Завдання 6. Інструкція: «Маятник». Рот відкритий, язик висунутий назовні і рівномірно пересувається від одного куточка рота до іншого.

## **2. Дослідження звуковимови.**

Мета: визначити можливі порушення звуковимови.

Завдання 1 (ізолювано).

Інструкція: «Повторюй за мною».

Матеріал: голосні: а-о-у-и-и-е, групи приголосних: п-б, в-ф, гк, й, з-сь, з-зь, ц, ш, ж, ч, щ, л-ль, р-р.

Завдання 2 (в словах).

Інструкція: «Назви картинку»

Матеріал: папір - автобус; пол - капуста - суп; мак - лимон - будинок; вода - сова; прапор - цукерка - лев; дим - відро; очі - ягода; ніс - ванна - вагон; яблуко - майка; собака - коса - ліс; серце - лист - гусак; заєць - гудзики - квіти.

## **3. Дослідження імпресивного мовлення.**

Мета: визначити рівень розуміння мовлення.

Завдання 1. Дітям показують предметні картинки. Пропонується назвати зображені на них предмети і з'ясувати їх відповідність реальним предметам (об'єктів) навколишнього світу.

Інструкція: «Покажи, де дзига, ліжко, чайник, плаття, лікар, шофер, стіл, стілець, щеня, лоша ».

Завдання 2. Узагальнюючі поняття. Дитині пропонуються предметні картинки.

Інструкція: «Покажи іграшки, одяг, посуд, дерева, фрукти, овочі, меблі, тварин ».

Завдання 3. Дитині пропонуються сюжетні картинки (кухар варить, лікар лікує, листоноша розносить листи) і картинки із зображенням тварин (гусак, жаба, корова, мишка, горобець, вівця, собака, кішка, качка). З'ясовується розуміння значення дієслів.

Інструкція: «Хто варить? Хто нявкає? »

#### **4. Дослідження експресивного мовлення.**

Мета: визначити рівень вміння відтворення мовлення.

1. Номінативний словник.

Завдання 1. Інструкція: «Назви картинку».

Матеріал до інструкції «Назви картинку»: дзига, ліжко, чайник, плаття, лікар, шофер, стіл, стілець, щеня, лоша.

Завдання 2. Інструкція: «Це іграшки (експериментатор показує 4 картинки). Лялька - іграшка, м'яч - іграшка, пірамідка і матрешка - іграшки. У них можна грати. Всі ці предмети називають одним словом - «Іграшки». А тепер подивись на картинки і назви одним словом (Послідовно пред'являє серії картинок)».

1. Лялька, м'яч, пірамідка, матрешка.
2. Сорочка, плаття, шуба, брюки.
3. Скворода, тарілка, каструля, чайник.
4. Яблуко, груша, лимон, апельсин.
5. Морква, капуста, помідор, огірок.
6. Диван, стіл, стілець, шафа.
7. Кішка, мишка, корова, собака.

Завдання 3. Інструкція: «Назви частини предметів (об'єктів) (педагог пред'являє дитині картинку із зображенням стільця (людини) і показує його частини) ».

2. Дієслівний словник.

Експериментатор показує сюжетні картинки і просить дитину відповісти на питання.

Інструкція: «Що робить хлопчик?» (Їсть.) «Що робить дівчинка?» (Спить.) «Що роблять діти?» (Грають.)

3. Словник ознак.

Експериментатор показує предметні картинки і просить дитину відповісти на питання. Інструкція: «М'яч червоний, круглий, великий, а хустку який? Кубик який? Машина яка? »

#### **5. Дослідження граматичної будови мовлення.**

Мета: визначити рівень вміння вживати іменників, прикметників та прийменників.

1. Узгодження іменників і прикметників. Інструкція:

«Назви по картинках: червоний м'яч, жовта груша».

2. Вживання в мові прийменників.

Інструкція: «Відповідай на питання (по картинках):« Де стоїть матрешка? (В коробці.) А тепер? (На коробці.) А тепер куди я поклала матрешку? (Під коробку.) А тепер? (За коробку.) »

## **6. Дослідження словозміни.**

Мета: визначити рівень словозміни.

Вживання іменників у називному відмінку однини і множини.

Гра «Один - багато» (назвати по картинках): машина - машини, чашка - чашки, качка - качки, тарілка - тарілки.

## **7. Дослідження зв'язного мовлення.**

Мета: визначити рівень вміння складати речення та вести діалог.

Складання простих речень, діалог.

**Оцінювання всіх блоків здійснювалося за такою шкалою:**

Високий рівень (2 бали) - дитина самостійно виконала завдання;

Середній рівень (1 бал) - дитина виконала завдання з допомогою педагога, допускаючи декілька помилок .

Низький рівень (0 балів) - дитина не виконала завдання або взагалі відмовилась його виконувати.

Робота щодо визначення рівня розвитку мовлення у старших дошкільників із ЗПР показала такі результати: у дітей спостерігається недостатній запас знань і уявлень про навколишній світ, знижена пізнавальна активність, уповільнений темп формування вищих психічних функцій, слабкість регуляції довільної діяльності, порушення різних сторін мовлення. У мовленні дітей із ЗПР в основному використовуються іменники і дієслова, причому предметний і дієслівний словниковий запас низький, неточний. Діти не знають багатьох слів не тільки абстрактного значення, а й тих, що часто зустрічаються в мовленні, замінюють слова описом ситуації або дії, з яким пов'язано слово.

Недостатня сформованість граматичної будови мовлення. Досить часто спостерігаються помилки у вживанні прийменників (заміни, іноді пропуски), а також помилки в прийменниково-відмінковому управлінні, в узгодженні іменників з дієсловами і прикметниками, відзначаються труднощі дітей в утворенні нових слів за допомогою суфіксів, префіксів

Мовлення також характеризується порушенням звуковимови, труднощами в диференціації звуків, а також труднощами в оволодінні звукобуквеним аналізом.

Переказ творів складний для них: багатьом дітям не вдається виконати завдання на складання творчої розповіді, розповіді-опису. Для мовлення дітей із ЗПР характерні неусвідомленість і мимовільність побудови фрази як висловлювання в цілому.

У дітей із затримкою психічного розвитку недостатньо сформовані регулююча і плануюча функції мовлення.

Отже, проведене нами дослідження показало, що у старших дошкільників із ЗПР переважає низький рівень розвитку мовлення (66,6%) та середній рівень (33,3%).

**На етапі формувального експерименту ми проводили роботу з розвитку та покращення мовлення засобом пісочної терапії використовуючи методики М. Грабенко та Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, Е. Большебратської, Н. Дмитрішиної [1; 3].**

Робота була спланована за всіма напрямками корекційного впливу:

### **1. Дихальна гімнастика**

«Вирівняй дорогу». Від дитячої машинки проведена канавка в піску. Дитина видихуванням повітрям вирівнює дорогу перед машиною.

«Що під піском?». Під тонким шаром піску картинка. Здуваючи пісок, дитина відкриває зображення.

«Допоможи зайцю». У піску поглиблення - «сліди» зайця. Треба «замести» всі сліди, щоб лисиця не наздогнала.

«Секрет». У піску неглибоко закопана іграшка. Здуванням піску виявити заховану іграшку.

«Добрий велетень». Перед іграшкою невисока гірка. Повітряним струменем зруйнувати гірку, зрівняти з поверхнею, щоб герой продовжив шлях.

### **2. Розвиток дрібної моторики**

Для розвитку дрібної моторики були запропоновані наступні вправи:

Ковзати долонями (ребром долоні) по поверхні піску зигзагоподібними або круговими рухами (машинки, санки, змійки).

Створити відбитками долонь, кулачків, кісточок кистей рук, ребра долонь всілякі химерні візерунки на піску.

«Пройтися» по піску окремо кожним пальцем правої і лівої рук по черзі, потім групувати пальці, створюючи «загадкові сліди».

Знайти в піску серед інших задану іграшку або букву.

«Пограти» на поверхні піску на піаніно або клавіатурі комп'ютера.

Стискати і розтискати одночасно всі пальці, занурені в пісок. Потім стискати і розтискати пальці в піску по черзі.

Долоні занурені глибоко в пісок. Піднімати по черзі пальці так, щоб вони виглядали з піску.

### **3. Артикуляційна гімнастика**

«Конячка». Клацати язиком, одночасно пальцями «скакати по піску».

«Індик». Швидко облизувати язиком верхню губу зі звуком «бл-бл-бл», пальцями в такт рухати в товщі піску.

«Гойдалка». Язиком ритмічно рухати вгору-вниз, вказівним пальцем в піску рухатись в тому ж напрямку.

«Годинник». Язиком ритмічно рухати вправо-вліво, вказівним пальцем в піску рухати в тому ж напрямку.

«Бий неслухняний язичок». Губами шльопати по язичку «п-п-п», долонею легко поплескувати по піску.

«Гребінець». Язик протискувати між зубами вперед-назад, пальцями-«граблями» рухати по піску, залишаючи сліди.

### **4. Автоматизація звуків**

«Гірочка». Набрати пісок в руку. Насипати гірку, вимовляючи поставлений звук.

«Сховай іграшку». Те ж саме. Пісок сипати на іграшку.

«Доріжка». «Крокувати» або просувати пальчиками по заданих доріжках (зигзаг, хвиля, спіраль, геометричні фігури), вимовляючи поставлений звук.

«Знайди іграшку». Знаходити в глибині піску іграшки різними способами (рукою, пальчиком), вимовляючи поставлений звук.

### **5. Розвиток фонематичного слуху**

«Сховай ручки». Ховати руки в пісок, почувши заданий звук (спочатку серед звуків, потім серед складів, потім серед слів).

«Водолаз». З дна пісочниці діставати предмети або захищені картинки і називати їх, вимовляючи диференційовані звуки.

«Два міста». З дна пісочниці діставати предмети або захищені картинки, називати їх, вимовляючи диференційовані звуки, і розкласти їх на дві групи.

«Моє місто». Підбирати з набору предметів і іграшок тільки ті, в назві яких є заданий звук і будувати місто.

### **6. Формування складової структури слова**

«Камінчики». Викласти стільки камінчиків на піску, скільки частин у слові і порахувати їх.

«Сліди на піску». Зробити слідів на піску (долонями, пальчиками) стільки, скільки частин в слові і порахувати їх.

«Млин». Зсипати з кулачка стільки купок «зерна», скільки частин в слові і їх порахувати.

### **7. Удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення**

«Що зникло?». На пісочному полі виставлений ряд фігурок. Логопед засипає піском частину предметів і дитина має назвати, що зникло, закріплюючи вживання іменників в родовому відмінку однини і множини.

«Підбери слово». Знаходити іграшки в піску і підбирати до їх назв прикметники.

### **8. Розвиток зв'язного мовлення**

«Знайди і опиши іграшку». Дитина складає розповідь-опис про знайдену в піску іграшку (тварини, предмети, герої казок).

«Дві іграшки». Дитина складає розповідь-опис на основі порівняння про знайдені в піску іграшки.

«Намалюй і розкажи». Дитина малює на піску і складає розповідь.

«Покажи казку». Дитина складає розповідь за демонстрацією своїх (або логопеда) дій, використовуючи дрібні іграшки, предмети.

**На етапі контрольного експерименту** було проведено повторне обстеження мовлення дітей результати якого показали, що 50% вихованців мають високий рівень розвитку мовлення, а інші 50% - середній рівень. Діти тепер здатні до сталого емоційного контакту з дорослими та однолітками; проявляють мовленнєву активність, здатність взаємодіяти з оточуючими; розуміють назви предметів, дій, ознак, що зустрічаються в повсякденному мовленні; розуміють і виконують словесні інструкції, виражені різними за ступенем складності синтаксичними конструкціями; розрізняють лексичні значення слів і граматичні форми слова; називають дії, предмети, зображені на картинці, виконані



персонажами казок або іншими об'єктами; беруть участь в елементарному діалозі; використовують для передачі повідомлення слова, прості речення, що складаються з двох-трьох слів, які можуть додаватися жестами; вимовляють прості по артикуляції звуки; поповнюють активний словниковий запас; використовують прості за семантикою граматичні форми слів і словотвірні моделі.

Отже, можна зробити висновок, що обрана методика є ефективною. Адже, в порівнянні з результатами обстеження до проведеної корекційної роботи, де переважав низький рівень розвитку мовлення, у половини вихованців - високий рівень розвитку, а в іншій - середній. В жодного вихованця не спостерігається низький рівень.

#### Література:

1. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
2. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2-4 лет. Методическое пособие. Москва : ТЦ Сфера, 2005. 96 с.
3. Дмитришина Н. Чудеса малювання піском. *Психолог дошкілля*. 2013. № 2. С. 49.
4. Литвиненко В.А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. 112 с.

*Винокурова Євгенія Миколаївна,*

вчитель-логопед,

Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 458  
комбінованого типу Харківської міської ради»

## **ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ТПМ) В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Останнім часом спостерігається збільшення кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Дитина дошкільного віку оволодіває мовленням у нерозривному зв'язку зі своїм психічним розвитком і тому затримка мовленнєвого розвитку може привести до більш суттєвих порушень психо-фізичного розвитку дитини.

Для подолання у таких дітей мовленнєвих порушень та попередження розвитку патологічних станів необхідно зміцнювати їх психо-фізичне здоров'я і проводити комплексну психокорекційну роботу.

Логопедія знаходячись на межі педагогіки, психології та медицини, використовує у своїй практиці нетрадиційні для неї методи і прийоми суміжних наук, це допомагає оптимізувати роботу вчителя-логопеда. Сьогодні існує безліч різноманітного практичного матеріалу, застосування якого сприяє ефективному

мовленнєвому розвитку дитини. Нетрадиційні методи впливу в роботі вчителя-логопеда стають перспективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дошкільниками із ТПМ.

Ті нетрадиційні методи терапії, що належать до числа ефективних засобів корекції, все частіше застосовуються в спеціальній педагогіці і допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів дітей дошкільного віку із ТПМ. На тлі комплексної логопедичної допомоги ці методи, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей із ТПМ і сприяють оздоровленню всього організму дитини.

Ефект їх застосування залежить від компетенції педагога і його педагогічної майстерності. Вміння використовувати нові можливості, включати дієві методи в систему корекційно-розвиваючого процесу, створюючи психофізіологічний комфорт дітям під час заняття. Крім того, альтернативні методи і прийоми допомагають організувати заняття більш цікаво та різноманітно.

Нині методів нетрадиційного впливу відомо досить багато, але мені хочеться зупинитися на тих, які, на мій погляд, є найбільш ефективними.

Одним з ефективних прийомів, що забезпечують розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер дитини є Су-Джок терапія. У дослідженнях південнокорейського професора Пак Чже Ву, який розробив Су-Джок терапію, обґрунтовується взаємовплив окремих ділянок нашого тіла за принципом подібності (схожість форми вуха з ембріоном людини, руки і ноги людини з тілом людини тощо) Тому, визначивши потрібні точки в системах відповідності, можна розвивати і мовленнєву сферу дитини [1].

У дослідженнях вчених Інституту фізіології дітей і підлітків АПН М.М. Кольцової, О.І. Ісеніної відзначений зв'язок інтелектуального і мовленнєвого розвитку дитини зі ступенем сформованості у неї дрібної моторики.

У літературі останніх років описані прийоми розвитку дрібної моторики у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку – Н.С. Жукова, О.М. Мастюкова, Т.Б. Філічева, із заїканням – Л.І. Белякова, Н.А. Ричкова, із дизартрією – Л.В. Лопатіна, Н.В. Серебрякова. Всі автори відзначають взаємозалежність мовленнєвої і моторної діяльності, стимулюючу роль тренування тонких рухів пальців. Новим і цікавим напрямком цієї роботи є біоенергопластика.

Біоенергопластика – це поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кисті руки. За даними А.В. Ястребової і О.І. Лазаренко, рухи тіла, спільні рухи руки і органів артикуляції, якщо вони пластичні, розкуті і вільні, допомагають активізувати природний розподіл біоенергії в організмі. Це позитивно впливає на активізацію інтелектуальної діяльності дітей, розвиває координацію рухів і дрібну моторику [5].

Розвивати координацію і дрібну моторику можна в одній із форм природної активності дитини. Так як невід'ємна частина дитинства проходить у грі з піском, можна використовувати пісочний стіл, сенсорні коробки з піском, пісочниці, проводячи корекційні, розвиваючі і навчальні заняття. Тому одним із нетрадиційних методів роботи вчителя-логопеда є пісочна терапія.

На території України пісочна терапія набула поширення порівняно недавно. Метод «sandplay» (дослівно – пісочна гра) ще мало відомий в Україні. Це незвичайна техніка, завдяки якій дитина будує власний світ у мініатюрі з піску в процесі ігрової діяльності.

Терапевтичний ефект гри з піском описав швейцарський психолог і філософ Карл Густав Юнг. «Дитина будує і руйнує зроблене ним, і знову будує», – ця нехитра дія говорить про те, що на зміну старому завжди приходиться нове. Багато років проживаючи цю таємницю, дитина досягає стану рівноваги, її залишає тривога і страх, стабілізується емоційний стан, розвивається увага, пам'ять, що є дуже важливим для дітей із мовленнєвими порушеннями [4].

При роботі з дітьми із ТПМ досить часто спостерігається обмеження або погіршення здібностей при виконанні завдань, що вимагають сенсорних навичок, порушення сенсорної модуляції. Сенсорна інтеграція і включення в корекційну роботу мультисенсорних технологій дозволить компенсувати наявні у дітей порушення мовлення.

Сенсорна інтеграція – це обробка сенсорної інформації – спосіб і процес виявлення, передачі, розпізнавання і аналізу відчуттів у ЦНС, а також інтеграції, об'єднуючої кінцеву обробку сенсорних стимулів і їх усвідомлення.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її сприйняття і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення в просторі, а також запах, смак тощо. Значення сенсорного розвитку в дошкільному та молодшому шкільному віці важко переоцінити. Саме цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про навколишній світ.

Сенсорне середовище допомагає організувати заняття в просторі, своєрідному природі дитини; відійти від режиму традиційної нерухомої пози і дати можливість навчатися, граючи і рухаючись; замінити вузькоформатні площинні технології пізнання сенсорно-стимульними і просторовими. У результаті чого корекція і компенсація мовленнєвих недоліків відбуваються без зайвого примусу і придушення волі дитини [3].

Для розвитку мовлення, сенсорного розвитку велике значення має застосування «сухих басейнів» у логопедичній роботі.

Сухий басейн може бути засобом для розвитку та корекції порушень дихання, координаційних здібностей не тільки у дітей із різними мовленнєвими порушеннями, у тому числі і ТПМ. Залежно від цілей занять у басейні можна досягти ефекту розслаблення (релаксації) або навпаки підвищення рухової емоційної активності. Занурюючись в сухий басейн, переміщаючись в ньому, діти приймають позу, яка відповідає стану їх м'язового тону. При цьому постійний контакт усієї поверхні тіла з кульками дозволяє краще відчувати його, створює м'який масажний ефект, забезпечуючи глибоку м'язову релаксацію. М'які стінки басейну та пластмасові кульки для сухого басейну є безпечною опорою для тіла дитини, що знаходиться в ньому. До того ж сухі басейни створюють

неперевершену атмосферу радості і веселощів. Будь-якій дитині сподобаються заняття в сухому басейні.

Ігри та заняття в сухому басейні допомагають задовольнити природну потребу дитини в русі, стимулюють її пошукову і творчу активність, дозволяють чергувати вправи з відпочинком, а також домагатися якісної релаксації. У сухому басейні тренуються різні м'язові групи. Таким чином відбувається постійний масаж усього тіла, здійснюється стимуляція відчуття дотику.

Напрямки логопедичної роботи з сухим басейном можуть бути різноманітними:

- постановка, автоматизація та диференціація звуків;
- розвиток фонетико-фонематичних процесів;
- розвиток лексико-граматичних конструкцій;
- розвиток зв'язного мовлення;
- розвиток загальної і дрібної моторики;
- сенсорна інтеграція тощо.

Цей вид роботи допомагає вирішувати різні корекційні завдання в ігровій формі, стимулювати пізнавальну активність дітей, знижувати, або, навпаки, підвищувати рухову активність.

Всі наведені прийоми роботи дають дитині потік різноманітних за силою та напрямком відчуттів. У поєднанні з традиційними методами розвитку мовлення (розвиток дихання, слухового сприйняття, розуміння мовлення, мовленнєвого наслідування, створення мовленнєвого середовища тощо) відбувається позитивна динаміка в мовленнєвому розвитку дитини.

Отже, використання і впровадження в логопедичну роботу нетрадиційних педагогічних технологій дає можливість компенсувати порушення мовлення, попередити вторинні відхилення, підготувати дітей із ТПМ до подальшого навчання в школі.

#### **Література:**

1. Агеева В.Н. Нетрадиционные подходы к развитию речи детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В.Н. Агеева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» Выпуск № 1. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <http://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-podhody-k-razvitiyu-rechi-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta>.

2. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес. – Москва: Теревинф, 2010. – 272 с.

3. Колос Г.Г. Сенсорная комната о дошкольном учреждении: практические рекомендации / Г.Г. Колос. – Москва: АРКТИ, 2010. – 80 с.

4. Пономаренко В.А. Нетрадиційні логопедичні технології у корекційній роботі з дітьми / В.А. Пономаренко. – Миколаїв, 2012. – С. 6

5. Ястребова А.В. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей пяти лет. М.: Арктур, 2001. / А.В. Ястребова, О.И. Лазаренко. – Москва: Аркти, 2001. – 142 с.

*Журавльова Лариса Станіславівна,*  
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького  
*Кондукова Світлана Віталіївна,*  
логопед спеціального дошкільного закладу

## РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СКРИНІНГУ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Оновлення організації освітнього процесу, курс на підвищення ефективності та якості навчання учнів початкових класів і, відповідно, зростання вимог до рівня їхніх знань, умінь і навичок, з одного боку, і збільшення кількості дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, з іншого, зумовлюють необхідність пропедевтики порушень, розроблення і застосування спеціального діагностичного інструментарію.

Важливою умовою реалізації завдань, спрямованих на підвищення ефективності навчання учнів, є необхідність вчасного виявлення та подолання специфічних передумов, які розглядаються як чинники ризику й можуть провокувати появу різних видів дисграфії [1; 4].

Для визначення стану базових передумов формування навичок письма в учнів початкових класів було розроблено і застосовано логопедичний скринінг (свідоцтво про реєстрацію авторського права № 94462 від 04.12.2019) [2; 3]. У процесі експериментального дослідження з його допомогою обстежено 2534 учні 1-4 класів закладів загальної середньої освіти м. Києва, а також навчальних закладів Сумської, Івано-Франківської, Хмельницької, Донецької, Запорізької областей.

Аналіз результатів фронтального обстеження дав змогу констатувати, що серед учнів із 1-го по 4-й клас домінантним виявився середній рівень сформованості базових передумов та навичок, необхідних для навчання письма (див. рис.1).

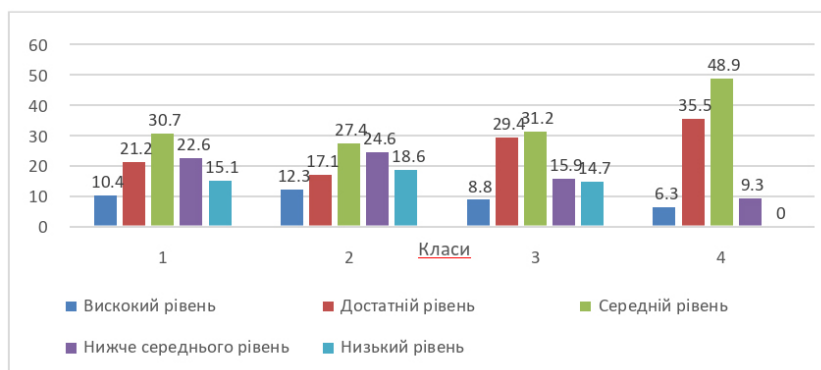


Рис. 1. Рівні сформованості базових передумов, необхідних для навчання письма учнів початкових класів

У відсотковому значенні його показники поступово збільшилися з переходом дитини до наступних класів.

Зауважимо, що серед першокласників було виявлено багато дітей з труднощами формування та порушенням базових навичок письма – 37,7% (показники нижчого від середнього та низького рівнів). Ми вважаємо, що саме у цих учнів надалі можуть виникнути стійкі типологічні помилки під час письма. Саме тому цю групу дітей ми розглядаємо як «групу ризику».

Найбільша кількість учнів із труднощами формування та порушенням базових навичок письма наявна в другому класі (нижче від середнього 24,6% учнів і низький – 18,6% осіб). Вони продемонстрували низький рівень сформованості зорово-моторної координації (неможливість точного відтворення зразка – групи крапок, труднощі в оперуванні зорово-просторовими образами (зорово-просторове сприймання, просторова орієнтація), невміння дотримуватися інструкції, нездатність проаналізувати зразок і діяти за зразком, а також несформованість фонематичних процесів; зазнавали труднощі в процесі сприймання та усвідомлення лінійної послідовності звуків у словах). Тобто процес психологічно обумовлених базисних мовних операцій письма в таких учнів здійснюється на пошкодженій і/або несформованій основі. Менше ніж у першому класі було учнів із середнім рівнем сформованості (27%), проте в 2-му класі показники середнього рівня свідчать про недосконалість базових передумов формування письма учнів початкових класів. Саме тому цю групу дітей ми зараховуємо до «групи ризику». Набагато менше було дітей, які виконали всі завдання логопедичного скринінгу та мали нормативні показники сформованості необхідних для письма навичок (достатній – 17,1% учнів і високий – 12,3% учнів).

У третьому класі 30,6 % учнів мали низькі показники стану базових передумов формування письма (показники нижчого від середнього и низького рівнів), а 31,2% – складала «групу ризику» (учні, які не впоралися із завданнями логопедичного скринінгу чи виконали їх із помилками). Зовсім незначна кількість учнів мали показники, що відповідали високому рівню (8,8%) – процес формування писемного мовлення в них здійснюється на досконалій основі. І нарешті, нормативні результати зафіксовано у 29,4% учнів, які продемонстрували достатній рівень розвитку базових психічних процесів і функцій, необхідних для формування навичок письма.

Щодо учнів 4-го класу, то серед них не було виявлено дітей з низьким рівнем. Зауважимо, що в 4 класі зафіксовано найнижчий відсоток учнів, які бездоганно змогли виконати всі завдання логопедичного скринінгу (6,3%). Із достатнім рівнем було 35,5% дітей, стан сформованості базових навичок письма в них відповідав віковій нормі. Проте показники, які відповідали рівням нижчому від середнього (9,3%) і середньому (48,9%), свідчать про недостатню сформованість необхідних передумов для навчання письма у дітей цього вікового періоду. Це означає, що навчання учнів початкових класів здійснюється вже на дефіцитарній основі.

Отже, аналіз результатів логопедичного скринінгу в учнів початкових класів дав змогу констатувати недосконалість функціонального й психологічного

базису письма, необхідного для його формування. У 1-му класі виявлено багато дітей із несформованістю фонематичних процесів, незрілістю моторної функції, зниженою здатністю до автоматизації та диференціювання рухів, незрілістю кінестетичного контролю тонких рухів, несформованістю процесу сприйняття простору й просторової орієнтації, розкоординованістю процесів розвитку зорового й рухового аналізаторів, недостатнім розвитком самоконтролю.

З'ясовано, що головна проблема в першокласників – недорозвиненість моторної функції, несформованість фонематичних процесів (починаючи із сенсорного рівня) – залишається та переходить у більш складні механізми – незрілість механізмів аналізу й синтезу, що спостерігається у дітей до 4-го класу. Діти зазнають труднощів під час виокремлення звуків у слові, їх диференціювання. Особливо важко їм сприймати та усвідомлювати лінійну послідовність звуків у слові, оперувати зорово-просторовими образами й відтворювати просторові відношення. Це означає, що протягом тривалого часу учні початкових класів формують необхідний базовий рівень, замість формування більш складних процесів і функцій вищого порядку. Відбуваються процеси компенсації на низькому рівні, а більш високі рівні залишаються несформованими.

Отже, до 4-го класу учні початкових класів компенсують знижений рівень сформованості елементарних психічних процесів і базових функцій, проте в них не встигають сформуватися навички більш високого рівня. Ми вважаємо, що саме цим зумовлена значна кількість типових помилок, яких припускаються учні на письмі.

На підставі вищезазначеного ми припускаємо, якщо учні виконують завдання логопедичного скринінгу легко й самостійно, це свідчить про їх готовність до формування навичок письма й опанування писемного мовлення. Але якщо діти зазнають труднощів під час виконання певних завдань на сформованість фонематичних процесів, графо-моторних навичок, зорово-моторної координації та просторової орієнтації, а також розвитку іконічного мислення (необхідного для засвоєння символічного позначення фонем) і самоконтролю, то це свідчить про недостатню сформованість базових психічних процесів і функцій, що опосередковано впливають на порушення формування писемного мовлення, зокрема навичок письма. Адже будь-яка навичка має свої специфічні сфери, що обов'язково повинні бути в стані готовності до моменту її формування.

Під час навчання у початковій школі обов'язково треба враховувати індивідуальні відмінності дітей, особливості їхньої психічної зрілості та психічної активності [2; 4; 5]. За умови відсутності діагностики зазначених індивідуальних особливостей у деяких учнів можуть спочатку виникнути труднощі формування навичок письма, а згодом – сформується стійка дисграфія.

У шкільних навчальних закладах логопедичний скринінг можна здійснювати під час планових профілактичних оглядів дітей учителями-логопедами. Він проводиться з використанням попередніх даних учителів за результатами їхніх спостережень за мовленням дітей. Скринінгова діагностика, що реалізується на основі взаємодії діяльності вчителя початкових класів і вчителя-логопеда,

забезпечує вчасне розпізнавання мовленнєвих порушень в учнів початкових класів. За результатами скринінгу, педагог має змогу сформувавши доволі повне уявлення про недосконалість базових передумов формування письма чи їх порушення, прогнозувати потенційні труднощі формування навичок письма, з'ясувати причини та характер цих труднощів [2; 3].

За результатами проведеного дослідження можемо твердити, що вивчення за допомогою логопедичного скринінгу рівнів сформованості базових процесів і функцій, необхідних для оволодіння грамотою та формування навичок письма, є важливою умовою системи комплексної корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією, оскільки дає змогу максимально рано виявити дітей як із «групи ризику», так і тих, що мають порушення формування базових навичок письма.

### **Література:**

1. Журавльова Л.С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2016. № 32 (1). С. 101-107.
2. Журавльова Л.С. Методика логопедичного скринінгу. Навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог, 2020. 80 с.
3. Журавльова Л.С. Теоретико-методичні основи застосування логопедичного скринінгу в логопедичній роботі з молодшими школярами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. Вип. 14. С. 101-115.
4. Лалаева Р.И. Проблемы логопедической диагностики. *Логопедия сегодня*. 2007. № 3. С. 37-43.
5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.

**Кирста Наталія Романівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО**

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами запроваджено в заклади дошкільної освіти з метою оптимізації освітнього процесу та моніторингу результатів якості їх розвитку, особливостей соціалізації, навчання і виховання. Цей супровід є динамічним, а при необхідності адаптується та модифікується до системи освітніх завдань, напрямів розвитку вихованців.

Вважаємо, що врахування особливостей психофізичного розвитку дітей із синдромом Дауна є основною вимогою щодо організації психолого-педагогічного



супроводу в ЗДО, зокрема: у сфері фізичного розвитку: порушення опорно-рухового апарату (м'язова гіпотонія, підвищена рухливість суглобів, короткі та широкі кисті, деформація грудної клітки); порушення зору (косоокість, помутніння кришталіка, порушення рефракції); порушення серцево-судинної системи (вроджені вади серця); порушення шлунково-кишкового тракту; порушення слуху та ін.; у сфері психічного розвитку: труднощі інтелектуального розвитку (затримка психічного розвитку, труднощі у сприйманні простору та часу, інтеграції відчуттів, нестійкість уваги, обмеженість системи сприймання, порушення мови та мовлення, нерозуміння складних емоцій, переважання елементарних та ін.); у сфері соціального розвитку (прагнення до соціальних контактів, проте складність їх встановлення, довірливість, лагідність та слухняність, проблеми формування соціальних і побутових навичок та ін.) [1, с. 18, 20, 28]. Особливу проблему становлять труднощі у навчанні: вчитися їм складніше, ніж більшості дітей-однолітків. Відповідно, враховуючи особливості психічного та соціального розвитку дитини із синдромом Дауна стає можливим удосконалення їх психічних процесів та вміння налагоджувати взаємодію з дорослими та однолітками в закладі освіти. Спілкування в дитячому колективі наповнює дітей Сонця позитивними емоціями та сприяє когнітивному, комунікативному, емоційному, соціальному розвитку. Отже, соціальне пізнання є важливою умовою успішної адаптації дітей з синдромом Дауна, складові якого рекомендуємо використовувати в практиці роботи закладів дошкільної освіти (рис. 1).



Рис. 1. Особливості соціального пізнання дітей із синдромом Дауна

Психолого-педагогічний супровід – це активна співпраця, командна взаємодія фахівців закладу дошкільної освіти, залучених спеціалістів з проблем розвитку дитини із синдромом Дауна та батьків задля вирішення спільних завдань. Стратегія їхньої роботи спрямована на збереження та розвиток психофізичного здоров'я означеної категорії дітей, розвиток їх соціальних навичок, сприяння

формуванню адаптивного соціального середовища, медіацію з усіма учасниками соціальної взаємодії та їх підготовку до дорослого життя у соціумі [2, с. 148].

Пріоритетними завданнями психолого-педагогічного супроводу дітей із синдромом Дауна у ЗДО вважаємо наступні:

- забезпечення якості освітнього процесу дітей із синдромом Дауна з урахуванням індивідуальних особливостей їх розвитку;
- психолого-педагогічна діагностика дітей, батьків, педагогів;
- активне залучення дитини з синдромом Дауна до участі в усіх програмових заняттях і заходах;
- проведення розвивальної роботи корекційного спрямування;
- створення умов для збереження та зміцнення психофізичного здоров'я та емоційного благополуччя дітей;
- формування соціально-адаптивних форм поведінки;
- створення сприятливого психологічного мікроклімату в інклюзивній групі й педагогічному колективі ЗДО;
- психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу;
- просвітництво спеціалістів та батьків щодо психофізіологічних особливостей дітей та засобів ефективних реабілітаційних методів освітнього процесу [4, с. 34-35, 66].

Психолого-педагогічний супровід розглядаємо як стратегію роботи закладу дошкільної освіти з дітьми з ООП, що спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного розвитку і навчання, зокрема, дитини із синдромом Дауна. Вона здійснюється за наступним алгоритмом: вивчення інформації щодо особливостей розвитку дітей, їх інтересів, труднощів та обмежень, освітніх потреб для визначення та реалізації належної підтримки, вжиття адекватних заходів, залучення додаткових фахівців; проведення діагностичного обстеження особистісного розвитку, стану емоційно-вольової сфери, поведінкових проявів, особливостей розвитку пізнавальної сфери; аналіз одержаних результатів; усебічне обговорення особливостей розвитку дитини з урахуванням інформації різних фахівців та прийняття консолідованого рішення про специфіку змісту освіти й навчання з урахуванням рекомендацій ІРЦ; розробка й реалізація Індивідуальної програми розвитку дитини; моніторинг динаміки загального психічного розвитку дітей; консультування батьків і педагогів щодо визначення корекційної спрямованості роботи; реалізація плану супроводу окремої дитини та групи в цілому; ведення документації, що відображає актуальний розвиток дитини, динаміку її стану, успіхи й труднощі в досягненні певних освітніх цілей [4, с.16 ].

На рис. 2 виокремлено методи і прийоми, які рекомендуємо використовувати в роботі з дітьми з синдромом Дауна.



Рис. 2. Особливості соціального пізнання дітей із синдромом Дауна

Психолого-педагогічна підтримка сімей дітей із синдромом Дауна впроваджується через такі форми роботи:

- соціальний захист сімей з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, посередництво між сім'єю та різноманітними соціальними інституціями, громадськими благодійними організаціями;

- проведення діагностики та анкетування батьків з метою визначення стилю та підходів у вихованні дітей, виявлення проблем та потреб батьків;
- проведення індивідуальних та групових консультацій з батьками дітей із синдромом Дауна;
- організація просвітницької роботи: в очному (тематичні бесіди, круглі столи, конференції) та дистанційному режимах (он-лайн консультації, заповнення особистих блогів та сайту закладу, створення буклетів та інформаційних листів, презентацій);
- проведення занять-практикумів та тренінгів з метою профілактики конфліктних ситуацій та зниження емоційного напруження у батьків за різноманітною тематикою;
- створення «Батьківського простору» з метою організації конструктивного спілкування, обміну досвідом між батьками, обміну емоціями та пошуку розв'язання сімейних та дитячих труднощів [3, с. 76-82].

На рис. 3 наводимо основні правила організації життєдіяльності дітей із синдромом Дауна в ЗДО та родині:

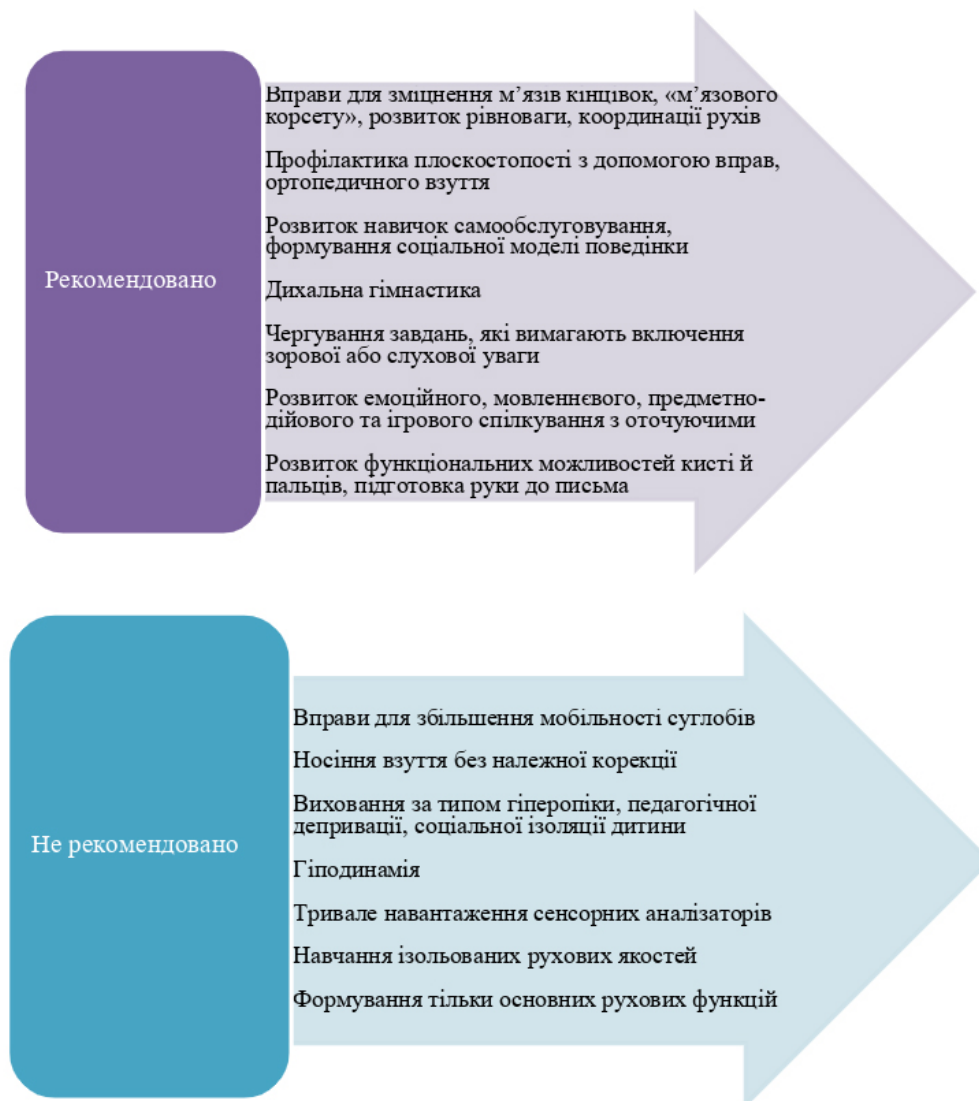


Рис. 3. Правила організації життєдіяльності дітей із синдромом Дауна

## Література:

1. Барашнев Ю.І. Синдром Дауна. Медико-генетичний і соціально-психологічний портрет. Москва: Тріада-Х, 2007. 280 с.
2. Коллінз Б. Систематичне навчання учнів з помірними і важкими порушеннями. Львів: Свічадо, 2019. 232 с.
3. Колупасва А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: ВГ «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
4. Четверікова Н.В. Інклюзивне навчання в ЗДО. Київ: “Видавнича група Шкільний світ”, 2018. 128 с.

*Коваленко Вікторія Євгенівна,*

кандидат психологічних наук, доцент,

докторант кафедри психокорекційної педагогіки

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ТА РІВНІВ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Особам з інтелектуальними порушеннями властиві ускладнення процесів соціалізації та розвитку внаслідок наявності первинних «ядерних» порушень (Л.Виготський). Частоситуація погіршується наявністю несприятливих соціальних середовищних умов для розвитку дитини. Тож, особливої актуальності набуває пошук шляхів корекції порушень соціалізації та розвитку цих дітей, визначення яких спирається на результати діагностики соціалізованості. Об’єктивна оцінка компонентів та рівнів соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями передбачає обґрунтування відповідних критеріїв і показників. Кожний віковий період має свої особливості, які позначаються на соціалізації індивіда. Т. Кравченко зазначає, що найбільш ефективним у цьому плані є шкільний вік, який умовно поділяють на молодший шкільний, підлітковий і старший шкільний вік [1, с. 8]. Саме тому проблема визначення показників та критеріїв соціалізованості дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальною, її вирішення дозволить розробити конструкт діагностичних методик для їх дослідження, виявити особливості соціалізованості дитини, застосувати корекційні заходи та здійснити профілактику виникнення порушень процесу соціалізації на наступних вікових етапах та стадіях.

Для якісної оцінки рівнів соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями, їх компонентів та показників проаналізуємо наявні у психолого-педагогічній літературі дослідження. Вивченню компонентів та рівнів соціалізованості осіб з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями присвячені дослідження Т. Кравченко, О. Литовченко, Ю. Маслової,

Т. Пташко, І. Татяничкової, О. Хохліної, А. Шарудилової, М. Шиловой та ін. Зокрема, М. Шилова виділила три критерії соціалізованості, які можуть виступити показником ефективності соціалізації: когнітивний (характеризується усвідомленням мети соціальної роботи та інтеріоризацією соціального досвіду); мотиваційний або емоційний (ставлення до результатів діяльності, задоволеність міжособистісними стосунками, прагнення до самовизначення) та діяльнісний (інтенсивність участі в діяльності, пошук шляхів і способів самореалізації) [6]. І. Татяничковою виділено показники соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями на стадіях адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки та охарактеризовано високий, достатній, середній, низький рівні соціалізованості [4].

Проаналізувавши процес соціалізації дітей шкільного віку Т. Кравченко визначено її компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний) та критерії (знання, ціннісні орієнтації, моделі соціальної поведінки і діяльності). Критеріями когнітивного компонента вчена визначила знання, а його показниками: знання сутності соціальних норм і цінностей, які регулюють відносини між людьми, способів їх реалізації у різних сферах життєдіяльності. Критеріями емоційно-ціннісного компонента є ціннісні орієнтації, які зумовлюють вибірковість ставлення до суб'єктів соціальної дійсності, а його показниками є: позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, адекватна самооцінка (максимальне наближення „Я-реального” до „Я-ідеального”), адаптованість до різних суб'єктів соціальної дійсності. До критеріїв діяльнісного компонента науковець відносить моделі соціальної поведінки і діяльності. Показниками визначено вміння керуватися соціальними нормами й цінностями у власній поведінці та відносинах з різними суб'єктами соціальної дійсності [1, с. 11].

Досліджуючи показники та критерії соціалізованості молодшого школяра, О. Яковлева зазначає, що першим критерієм соціалізованості є сформованість ціннісних орієнтацій, до показників якого відносяться: 1) наявність цілісної картини світу; 2) наявність відносно сформованої «Я-концепції»; 3) сформованість ціннісних уявлень. Другим критерієм дослідниця виділяє сформованість соціального досвіду молодшого школяра, до показників якого відносяться: 1) знання й уміння соціальних відносин для функціонування в соціумі; 2) навички розподілу й організації діяльності; 3) досвід адекватної оцінки й аналізу власної діяльності й діяльності однолітків; 4) досвід спільної діяльності. До третього критерію належить комфортність молодшого школяра, який супроводжує ефективне його соціальне виховання, приводячи до формування таких особистісних новоутворень, як: 1) мотив досягнення успіху; 2) емоційна стійкість; 3) творчий підхід до діяльності [7].

Варто зазначити, що більшість досліджень, присвячених проблемі визначення компонентів та рівнів соціалізованості присвячені віковим межах підліткового віку, адже в цьому віці в центрі уваги особистості знаходяться питання, пов'язані з нормами і правилами суспільної поведінки, а також складаються відносно стійкі «автономні» погляди, судження. Саме в підлітковому

віці особливо інтенсивно відбувається інтеграція складних систем норм поведінки та здійснюється перехід до використання підлітками складних механізмів внутрішньої регуляції власної поведінки на основі засвоєних норм.

А. Шарудилова виділила рівні соціалізованості підлітків (пасивний, рівень соціальної й особистісної привабливості; активний рівень) та процесуально-критеріальні компоненти соціалізації підлітків. Основою для визначення компонентів стало розуміння, що в підлітковому віці системоутворюючою одиницею соціалізації підлітка є цінності особистісного самовизначення. Тож позначення процесуально-критеріальних компонентів соціалізації передбачає виділення ціннісно-діяльнісного особистісного компонента, ціннісно-інформаційного й аналітико-оціночного (рефлексивного) компонентів. Розглянемо їх детальніше.

Ціннісно-діяльнісний особистісний компонент відбиває сформованість у підлітків навичок повноцінного спілкування і взаємодії з дорослими та одноліткам; освоєння нормативної поведінки не тільки в освітньому середовищі, а й за його межами. У підлітків їх соціальна активність перш за все спрямована на побудову міжособистісних стосунків з дорослими й товаришами, [5, с. 11-12], в результаті чого на перший план висувається діяльність (навчальна, виробничо-трудова, організаційно-громадська, художня, спортивна та ін.), що забезпечує можливість створення ситуацій міжособистісного спілкування у процесі значущої діяльності.

Ціннісно-інформаційний компонент показує сформованість у підлітка інтегрованих особистісних якостей: працьовитості, чесності, відповідальності, співробітництва, взаємодопомоги та ін. Ціннісні орієнтації характеризують змістовну сторону спрямованості особистості. У формі ціннісних орієнтацій в результаті набуття цінностей фіксується істотне, найбільш важливе для людини. Тож, успішне особистісне самовизначення характеризується наявністю досить широкого спектра особистісно значущих позитивних цінностей, а неуспішне – їх вузьким спектром, або відсутністю.

Аналітично-оцінний компонент відповідає за рефлексивний рівень розвиненості самосвідомості, основними елементами якого є: усвідомлення себе, тобто самоприйняття, усвідомлення мети, місця і сенсу життя, самоствердження на психічному рівні розвитку і т.д. Самосвідомість виражається також в емоційно-смісловій оцінці підлітком своїх суб'єктивних можливостей, цінностей, установок і умінь, які, в свою чергу, виступають в якості обґрунтування доцільності дій і вчинків.

Т. Пташко виділено три компоненти соціалізованості підлітків: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, діяльнісний. Зокрема, пізнавальний компонент спрямований на формування у дітей цілісної картини світу, що передбачає набуття необхідних для життя в соціумі умінь і знань соціальних відносин; ціннісно-орієнтаційний передбачає співвіднесення одержуваної інформації з власним соціальним досвідом і формування на цій основі власного до неї відношення. Це визначає спрямованість особистості (Л. Божович, А. Петровський). Основні ознаки даного компонента: здатність дотримуватися норм суспільної поведінки,

володіння нормами, правилами поведінки з іншими людьми. Значення ціннісно-орієнтаційного компонента соціалізованості полягає в тому, що дитина засвоює норми, соціальні ролі, орієнтується у змісті діяльності, розуміючи її соціальну значущість і оцінюючи. Діяльнісний компонент передбачає активність особистості відповідно до встановленої системи цінностей, осмислення встановленої системи соціальної діяльності. Він передбачає включення підлітка в діяльність, залучення особистості до соціального досвіду, усвідомлення соціальної значущості діяльності [3].

І. Масловою розроблено критерії та показники соціальної компетентності підлітків як результату соціалізації у виховному просторі закладу позашкільної освіти. До критеріїв соціальної компетентності належать: мотивація; обізнаність у способах продуктивної взаємодії в соціумі; сформованість вміння орієнтації в соціокультурному просторі. Відповідно показниками мотиваційного критерію є прагнення до прояву себе в соціально схвалюваній діяльності, переважання мотивів досягнення успіху, цінність творчості, ціннісне ставлення до себе й іншої особистості; показниками обізнаності у способах продуктивної взаємодії в соціумі є знання норм і правил, спілкування і поведінки в суспільстві, знання продуктивних способів взаємодії в діяльності, знання власних особистісних особливостей, що сприяють досягненню успіху. Показниками сформованості вміння орієнтації в соціокультурному просторі є сформованість навичок і способів соціально значущої діяльності, вміння ефективного спілкування та конструктивної взаємодії в навчальній і позанавчальній діяльності; навички емоційної саморегуляції, володіння засобами організації своєї поведінки [2].

Отже, аналіз психолого-педагогічних та соціологічних досліджень, присвячених проблемі вивчення соціалізованості дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, її структурно-змістовних компонентів, показників, критеріїв та рівнів дозволяє сформулювати висновок про відсутність системних досліджень цієї проблеми. Наявні лише поодинокі дослідження, що розглядають окремі аспекти цієї проблеми.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень було розроблено структуру, показники, критерії та рівні соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями. При розробці структури, критеріїв та рівнів соціалізованості ми спирались на підхід Т. Кравченко щодо застосування модифікованих критеріїв кожного компонента соціалізованості в різній віковий період, хоча у своїй основі вони є тотожними для всіх вікових груп школярів, адже мотивація соціальної поведінки (як найвищого рівня соціалізованості) та її прояви не є застиглими утвореннями, вони за сприятливих умов мають тенденцію до розвитку, збагачення, стабілізації протягом життєдіяльності індивіда. Змінюється лише якісне наповнення кожного з показників залежно від віку дитини. Тож, ми виділили когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий компоненти соціалізованості.

Представимо названі компоненти за допомогою показників, які слугують критеріями нижчого порядку для визначення рівнів сформованості



соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями. Так *когнітивно-усвідомлювальний компонент* соціалізованості розкриває знання та розуміння соціальних та моральних норм, правил соціальної поведінки, усвідомлення їх значення на рівні взаємодії з соціумом. Показниками когнітивно-усвідомлювального компонента є життєво-орієнтаційні знання; розуміння сутності соціальних та моральних норм, знання та усвідомлення правил соціальної поведінки у ситуаціях спілкування та діяльності, особливості соціального досвіду дитини.

*Мотиваційно-ціннісний компонент соціалізованості* характеризує прояви мотиваційно-потребової сфери особистості, особливості ставлення школяра до соціальних та моральних норм, що виражається у наступних показниках: бажанні наслідувати соціальні та моральні норми, зміст мотивів особистості, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації.

*Емоційно-регулятивний компонент соціалізованості* дозволяє оцінити ступінь адаптованості особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції. Важливість виділення емоційно-регулятивного компонента пояснюється тим, що в процесі соціалізації особистість має навчитися не лише адекватно сприймати соціальні явища, а й розуміти їхню сутність, оцінювати й обирати з-поміж інших значущі для себе, наповнюючи їх особистісним сенсом. Адже соціальні та моральні норми, правила лише тоді стають регуляторами поведінки індивіда, коли він визнає і встановлює для себе їх суб'єктивну цінність, вміє орієнтуватися на них у ситуаціях морального вибору. Показниками даного компонента є: ступінь об'єктивності самооцінки, емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій, емоційне тло як характеристика ступеня адаптованості особистості.

Практичні форми вияву основних компонентів соціалізованості характеризує *діяльнісно-поведінковий компонент*. Показниками діяльнісно-поведінкового компонента є дотримання загальноприйнятих моральних і соціальних норм, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з «іншими», уміння уникати конфліктних ситуацій, комунікативна діяльність особистості.

Для оцінки соціалізованості особистості використовуємо шкали рівнів: високий, середній, низький; ступенів: активна позиція, пасивна позитивна позиція, нестійка позиція, негативна позиція. Критерії, показники й рівні сформованості соціалізованості в узагальненому вигляді представлено на рис. 1

Згідно з означеними критеріями розроблено програму визначення рівнів сформованості структурно-змістовних компонентів соціалізованості школярів, яка передбачає розробку, відбір та адаптацію методик психолого-педагогічної діагностики школярів з інтелектуальними порушеннями.

Перейдемо до аналізу конструктора діагностичних методик.

З метою дослідження *когнітивно-усвідомлювального* компонента соціалізованості необхідно застосовувати діагностичні методики, що спрямовані на визначення, адекватність розуміння та усвідомлення школярами норм моралі, правил міжособистісного спілкування, тактик і способів міжособистісної

взаємодії, які сприяють установленню позитивних взаємин і запобігають виникненню конфліктних ситуацій, а також знання змісту взірців поведінки.

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| КОМПОНЕНТИ  | <b>Когнітивно-усвідомлювальний</b>  | <b>Мотиваційно-ціннісний</b>   | <b>Емоційно-регулятивний</b>   | <b>Діяльнісно-поведінковий</b>   |
|   | розкриває знання та розуміння соціальних та моральних норм, правил соціальної поведінки, усвідомлення їх значення на рівні взаємодії з соціумом | характеризує особливості ставлення школяра до соціальних та моральних норм   | характеризує ступінь адаптованості особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції  | характеризує сукупність практичних дій і вчинків, завдяки яким індивід реалізує сформовані когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний компоненти соціалізованості |
| КРИТЕРІЇ  | <b>Когнітивно-усвідомлювальний</b>  | <b>Мотиваційно-ціннісний</b>   | <b>Емоційно-регулятивний</b>   | <b>Діяльнісно-поведінковий</b>   |
|   |   |  |  |  |
| ПОКАЗНИКИ   | розуміння сутності соціальних та моральних норм, знання та усвідомлення правил соціальної поведінки, особливості соціального досвіду дитини     | бажання наслідувати соціальні та моральні норми, зміст мотивів особистості, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації особистості | ступінь об'єктивності самооцінки, емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій, емоційне тло як характеристика адаптованості особистості | дотримання загальноприйнятих правил, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з «іншими», уміння уникати конфліктних ситуацій, комунікативна діяльність особистості                       |
|   |   |  |  |  |
| <b>РІВНІ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ</b> |   |  |  |  |
| РІВНІ   | <b>ВИСОКИЙ</b>  | <b>СЕРЕДНІЙ</b>  | <b>ДОСТАТНІЙ</b>   | <b>НИЗЬКИЙ</b>   |
|   |   |  |  |  |

Рис. 1. Компоненти, показники, критерії та рівні соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями

Для діагностики когнітивно-усвідомлювального компоненту соціалізованості дітей молодшого шкільного віку доцільно використовувати психодіагностичні методики «Оціни поведінку» (О. Ізотова), методику «Малюнок самого красивого—самого некрасивого», методику «Бесіда».

Для діагностики когнітивно-усвідомлювального компоненту соціалізованості дітей підліткового віку доцільно використовувати методики «Що ми цінімо в людях», «Як вчинити?» та методику «Оцінка рівня розвитку моральної свідомості» (Дилеми Л. Кольберга в адаптації В. Коваленко).

З метою дослідження мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями було розроблено конструкт діагностичних методик. Для молодших школярів доцільно використовувати психодіагностичну методику «Квітка-семибарвиця» та авторську гру «Магазин»; для підліткового та старшого шкільного віку – «Анкету вивчення ціннісних орієнтацій», методику вивчення ціннісних орієнтацій особистості «Чарівник» та методику діагностики мотиваційної спрямованості особистості учнівської молоді К. Петровської.

З метою дослідження емоційно-регулятивного компонента соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями було розроблено конструкт діагностичних методик. Для діагностики молодших школярів застосовувались наступні діагностичні методики: «Автопортрет» К. Маховер, «Сходинки» В. Щур, «Який Я?» (модифікація методики О. Богданової); для підлітків та старших школярів – методики: «Автопортрет» К. Маховер, шкала самооцінки «Дембо-Рубінштейн», тест Куна-Макпартленда «Хто Я?» (модифікація Т. Румянцевої).

З метою дослідження діяльнісно-поведінкового компонента доцільно застосовувати діагностичні методики «Карта спостережень Стотта», «Незавершені речення» та опитувальники для вчителів щодо особливостей емоційно-поведінкового реагування школярів з інтелектуальними порушеннями (В. Коваленко).

Отже, проаналізувавши та систематизувавши дослідження проблеми визначення критеріїв та показників соціалізованості дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями можна зазначити, що соціалізованість передбачає наявність когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів соціалізованості. Вищезазначені компоненти та критерії соціалізованості є тотожними для всіх вікових груп школярів, зміні підлягає лише якісне наповнення кожного з показників залежно від віку дитини.

#### Література:

1. Кравченко, Т.В. (2010) Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.07. Київ.
2. Маслова, И.А. (2007) Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей. Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск.
3. Пташко, Т.Г. (2011) Социализация личности подростка в условиях детского общественного объединения. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. 160.
4. Татьянчикова, І.В. (2015) Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку. Автореф. дис... д-та пед. наук: 13.00.03. Київ.
5. Шарудилова, А.С. (2008) Педагогические условия социализации подростков в личностно ориентированной системе воспитания современной общеобразовательной школы. Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.01. Майкоп.
6. Шилова, М.И (2007) Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Красноярск: РИО КГПУ.

7. Яковлева, О.В. (2014) Діагностика соціалізованості молодших школярів. *Young Scientist*. 7 (10) July, 173-176.

**Козакова Олена Володимирівна,**  
вчитель початкових класів,  
Комунальний заклад «Запорізька спеціальна загальноосвітня  
школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

## **РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Соціалізація людей з порушеннями інтелекту – завдання, яке потребує цілеспрямованих дій як з боку батьків й педагогів, так і зі сторони держави та суспільства.

Важливі питання аспектів розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями виствітлені у працях українських науковців В. Бондаря, О. Гаврилова, Т. Жук, Т. Каменщук, В. Синьова, Д. Шульженко та ін.

Метою публікації є визначення поняття «життєві навички», окреслення шляхів розвитку життєвих навичок у дітей з порушеннями інтелекту у спеціальній школі «Джерело».

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, життєві навички (life skills) – це здібності людини до адаптивної та позитивної поведінки, які дозволяють ефективно вирішувати вимоги та відповідати на виклики повсякденного життя [5, с. 5].

В основу поняття «життєві навички» закладено набір заходів, що сприяють зміцненню здоров'я та добробуту школярів. По-перше, можливість прийняття рішень з прогнозуванням наслідків. По-друге, самостійне вирішення проблем в межах відповідальності за власне життя. По-третє, творче мислення, що надає простір діяльності. По-четверте, критичне мислення, вміння аналізувати інформацію та робити висновки. По-п'яте, ефективне спілкування як самовираження особистості вербальними та невербальними способами. По-шосте, навички міжособистісних стосунків – вміння товаришувати в сім'ї та поза нею. По-сьоме, самосвідомість, визначення та прийняття власної особистості, свого «я». По-восьме, емпатія, здатність до співпереживання. По-дев'яте, контроль емоцій та здатність їх розрізняти, як свої так і інших людей. По-десяте, можливість розпізнати та впоратися зі стресом, вміння розслабитися [5, с. 6-7]. Опанування учнями з інтелектуальними порушеннями зазначених навичками сприяє загальному розвитку, збереженню та зміцненню фізичного, психічного та соціального здоров'я, сприяє соціальному благополуччю дітей та їх батьків.

Відносно учнів з інтелектуальними порушеннями, термін «життєві навички» використовується у контексті набуття здібностей, необхідних для самостійного

життя, на кшталт особистої гігієни, зав'язування шнурків та застібання гудзиків, вміння писати або набирати текст, складати список та робити покупки, готувати їжу і таке подібне.

Пошук ефективних стратегій розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, автономія освітнього закладу та можливості вибору форм та методів навчання вчителем, дозволяють впроваджувати в освітній процес технологію освіти на основі життєвих навичок [2, с. 31], [4, с. 21].

У комунальному закладі «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради здобувають освіту діти з ураженою слуховою функцією, порушеннями мовлення, опорно-рухового апарату, синдромом Дауна. Важливою умовою успішного здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної та соціальної реабілітації учнів закладу є розвиток та формування особистості дитини.

Ідею формування життєвих навичок учнів з порушеннями розвитку педагоги спеціальної школи «Джерело» пропонують реалізувати через практичне ознайомлення з атрибутами сучасної та традиційної української культури. Заплановано 35 занять-уроків, відповідно до кількості тижнів навчального року. До кожного заняття додається шаблон із завданням. Всі завдання мають практичну спрямованість, що зумовлено особливостями розвитку учнів з порушеннями інтелекту [3, с. 106]. Заняття має наступну структуру: порядковий номер уроку, тема, мета, обладнання, хід уроку (основний матеріал та практична робота), рефлексія з використанням практик соціально-емоційного та етичного навчання [1]. Запропоновані техніки: робота з папером, крупами (зерна) та природними матеріалами. Завдання можна використовувати як і на уроках за навчальною програмою, так і як окремий додатковий курс.

Тематика занять – формування гармонійно розвиненої особистості, сприяння її кращій соціальній адаптації, інтелектуальному й емоційному благополуччю, позитивній і здоровій поведінці через осмислення явищ сучасної та традиційної української культури. Обрано наступні теми: Ми – українці; Моя країна; Україна на мапі світу; Київ – столиця України; Мій рідний край; Квіткові символи України, Дерева – символи України; Одяг; Вишиванка; Рушник; Страви та напої; Архітектура міста; Архітектура села; Видатні місця України; Моря України; Ріки України; Карпати; Музичні інструменти; Народні промисли; Сучасні професії та інші.

Інтеграція української культури у практику формування життєвих навичок сприятиме ідентифікації себе як громадянина України, ефективного включенню осіб з порушеннями інтелекту та їх батьків у суспільне життя. Залучення осіб із порушеннями розвитку до навчання через мистецтво дасть можливість дітям бути однаково рівними учасниками громадського життя відповідно до їхніх особливостей, потреб та можливостей. Впровадження елементів концепції освіти на основі життєвих навичок – це результат пошуку якісного навчального матеріалу, який відповідає сучасним педагогічним завданням та враховують особливості учнів зі складними порушеннями розвитку.

## Заняття 4

Тема: Квіткові символи України

Мета: коригувати знання дітей про квіти-символи України, вміння та навички роботи з кольоровим папером, виготовляти аплікацію за зразком; розвивати дрібну моторику рук; виховувати естетичні почуття.  
Обладнання: олівці, клей, пензлик, кольоровий папір, шаблон 4.

1. Знайди рослину та її тінь, з'єднай. Прочитай назви рослин\*.

дзвіночки



соняшник



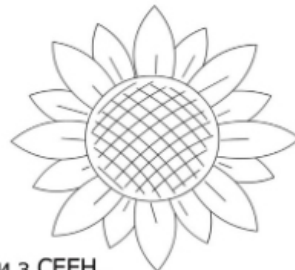
2. Розмалюй віночок. Зроби стрічку також ж кольору, як і квітка. Напиши назви рослин на стрічці\*.



3. Зроби аплікацію соняшник. Використовуй шаблон 4.

Варіант 1. Рвана аплікація.

Варіант 2. Аплікація з насіння.



4. Рефлексія. Практики з СЕЕН.

Рис. 1. Заняття з розвитку життєвих навичок

### Література:

1. Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СЕЕНавчання/ За загальною редакцією О. Елькіна, О. Масалітіної, Я. Фюрста. – Харків: Дім реклами, 2019. – 60 с. [Режим доступу: <http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/CEE-PRINT.pdf>].

2. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа). – Київ: Алатон, 2016. – 376 с.

3. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / [авт. кол.: Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук]; наук. ред. А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. – Київ: Ніка-Центр, 2020. – 113 с.

4. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико-орієнтований посібник / за ред. І.Г. Єрмакова, К.С. Тороп, К.В. Рейди. – Дніпро: Інновація, 2018. – 385 с.

5. World Health Organization. Division of Mental Health. Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. – 1994. [Режим доступу: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>].

***Кравець Ніна Павлівна,***

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

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СКЛАДОВА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Сучасна корекційна психопедагогіка та практика характеризуються пошуком нових підходів до побудови освітнього процесу з метою створення ефективних умов для всебічного розвитку особистості кожного учня з інтелектуальними порушеннями.

Тому одне із завдань спеціальної школи – належна підготовка учнів, здатних до самовираження у різних видах діяльності. Найефективніше сприятимуть цьому уроки української літератури, на яких шляхом компетентнісно-орієнтованого підходу школярі здобувають суму знань та умінь, завдяки яким зможуть продукувати висновки, переконливо висловлювати власні думки, адекватно діяти у різноманітних ситуаціях, оскільки розвивається образне мислення, формується зв'язне усне й писемне мовлення, відбувається корекція вольової та емоційної сфер, підвищується соціальний статус, коригуються пізнавальні психічні процеси. Адже художня література як єдиний вид мистецтва, що забезпечує розвиток образного мислення, сприяє успішній соціалізації, будучи носієм соціального досвіду, пропагандистом знань, умінь і навичок, цінностей та ідей суспільства.

На уроках української літератури учні з інтелектуальними порушеннями оволодівають рядом компетентностей, закріплених у Законі України “Про освіту”, зокрема: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною мовою, інформаційно-комунікаційна компетентність; громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність [3].

Спільними для всіх компетентностей у концепції “Нової української школи” є наступні вміння: уміння читати й розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно й письмово; розвиток критичного мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; уміння проявляти ініціативу, творити;

уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді.

Опануванню компетентностями на уроках української літератури. сприяє застосування інноваційних технологій навчання, завдяки яким учитель має можливість проводити роботу з розвитку мовлення в учнів у тісному зв'язку з розвитком їхньої мови та мислення. Робота над словом проводиться на різних рівнях: лексичному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному, завдяки чому учні оволодівають лексичним багатством української мови, підвищується ефективність корекційного процесу – відбувається корекція та розвиток логічного мислення і зв'язного мовлення, корекція мови як засобу спілкування і мовлення як явища індивідуально-психологічного.

Зважаючи на порушення спілкування в учнів з інтелектуальними порушеннями, що характерно й для підлітків, їх потрібно вчити спілкуватися. Як відомо, в даній категорії школярів порушена комунікабельність, яка специфічна з огляду на характерні риси їхньої особистості і формується у процесі діяльності людини в певній соціальній групі. Внаслідок цього не формується навичка спілкування, що призводить до порушення обміну думками. [6, с. 19]. Отже, необхідно формувати мовленнєві уміння, які трансформуються в навичку.

Ми враховували, що формування мовленнєвих умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями – складний і довготривалий процес, який передбачає роботу над засвоєнням лексичного запасу рідної мови, над реченням, зв'язним висловлюванням та продукування їх [7, с. 4]. Насамперед учні повинні оволодіти лексичним значенням слова. Розуміння лексичного значення слова (ЛЗС) – це розуміння змісту слова, відповідності, що встановлюється між назвою (звуковим комплексом) і об'єктивно існуючою одиницею ( предметом, явищем), яке відбивається в мові через поняття. Слово – база для формування і розвитку поняття. В основі ЛЗС лежить узагальнення.

Як вказував Л. Виготський, у значенні слова зав'язаний вузол тієї єдності, що називається мовленнєвим мисленням. Слово відноситься до свідомості, як малий світ до великого, як жива клітина до організму [2].

Відомий український мовознавець О. Потебня писав, що повторене дитиною слово до того часу не матиме для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить його сприйманням, що складає її особисту власність. Будучи одиницею людського мислення, слово водночас є складовим свідомості [10].

О. Шічаніна, досліджуючи семантичну структуру слова у процесі аналізу роботи над лексикою з дітьми із затримкою психічного розвитку вказує, що “значення слова має постійний зміст, який суспільно закріплений за даним звучанням і всіма його різновидами. Предметна віднесеність слова розкривається в означенні словом явищ, процесів і предметів, їхніх властивостей та ознак. Смісл слова розуміють як індивідуальне його значення в конкретній ситуації” [12, с. 61].



З огляду на специфіку проблеми нас цікавило не значення слова в лексичній системі мови, а значення слова у мовленні, тобто зміст слова, його лексичне значення, що відображає у свідомості й закріплює в ній уявлення про предмет, властивість, процес, явище. ЛЗС відіграє провідну роль у пізнавальній діяльності людини. Ним людина оволодіває у процесі активної мовленнєвої діяльності, в якій реалізується денотативний бік ЛЗС, що відображає зв'язок лексичного знаку (включаючи сигніфікат) з уявленням про конкретний позамовний об'єкт. У зв'язку з цим значення кожної лексичної одиниці (слова) співвідноситься з відповідною одиницею дійсності, відображаючи її найважливіші риси і властивості. Відбувається не лише опанування значенням, а й смислом слова, тобто розуміння та усвідомлення його сутності [6, с. 20].

Оволодіння ЛЗС передбачає оволодіння лексичними вміннями, зокрема: вміння диференціювати слово і предмет, пояснювати значення загальноживаних слів, адекватно їх вживати. Вказані вміння становлять орієнтувальну основу мовленнєвої діяльності. Виконавчий етап – вміння виділяти в даному тексті певний лексичний засіб та доводити доцільність і недоцільність його вживання, вміння конструювати словосполучення, речення, зв'язне висловлювання, вміння знаходити в тексті невдало вжиті слова, виправляти текст. Для оволодіння вказаними вміннями учні виконують групи вправ: лексико-логічні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні. [9, с. 96].

Критерії володіння лексичним значенням слова: дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів, введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів, опора на мовленнєвий контекст при визначення значення слова, добір до даного слова лексико-семантичних варіантів. Це важливо для учнів з інтелектуальними порушеннями, оскільки для усвідомлення ЛЗС вони повинні адекватно сприйняти його, осмислити сутність сприйнятого слова (значення і смисл) та практично використати слово у мовленнєвій діяльності.

Аналіз наукової літератури (Л. Виготський, О. Лурія, А. Маркова, О. Мосунова та ін.) дозволив визначити показники володіння лексичним значенням слова: дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів, введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів, добір до даного слова лексико-семантичних варіантів, використання мовленнєвого контексту і наочного матеріалу для визначення ЛЗС. Обстежуючи за вказаними показниками учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української літератури, ми виділили три групи учнів щодо володіння ЛЗС.

До першої групи віднесли респондентів, у яких домінували порушення в першій сигнальній системі, через що перцептивна діяльність була недосконалою, з пропусками окремих операцій, внаслідок чого мисленнєві образи предметів, ознак, дій, явищ були нечіткі, розмиті, фрагментарні. Учні сприймали слова, орієнтуючись на звуковий склад, не розуміючи їхньої сутності, тому слова не ставали “сигналами сигналів” (за І. Павловим). Це були учні з перевагою процесів збудження або гальмування.

До другої групи віднесли школярів, які правильно сприймали слова на фонетичному рівні, але на лексичному рівні не розуміли їхнього смислу, тому не могли правильно вживати слова у словосполученні, реченні, тобто у мікро- та макроконтексті. За сприйнятими словами не уявляли предметів, явищ, ознак, дій тощо, які цими словами позначаються, що свідчило про порушення сигніфікативної функції мовлення – першої інтелектуальної функції мовлення, оскільки порушувалися мовленнєва діяльність і довготривала пам'ять. У вказаній групі дітей наявні порушення у другій сигнальній системі.

В учнів третьої групи були сформовані цілісні мисленнєві образи. Діти помилялися лише в тих випадках, коли мова йшла про маловідомі для них предмети, але після надання допомоги завдання виконували правильно, що сприяло збагаченню словникового запасу, удосконаленню усного мовлення, підвищенню інтересу до читання [6, с. 21]

Умовами оволодіння учнями ЛЗС виступають засоби контекстуальної лексичної семантики, ефективні прийоми запам'ятовування, опора на бесіду евристичного спрямування, унаочнення як домінуючий засіб з метою вияву найінформативних ознак предметів, процесів, явищ; опора на життєвий досвід учнів, його розширення [9, с. 96].

З метою корекційної роботи з учнями звернули увагу на діалогове навчання, про роль якого свого часу вказував Ш. Амонашвілі. Характеризуючи діалогічне мовлення, відомий педагог доводив, що воно повинно базуватися на гуманістичному характері спілкування педагога з дітьми, на співпраці рівних, на довірі та взаємній повазі [1, с. 59].

За О. Савченко діалогове навчання, це “... розмова, бесіда між двома особами, метою якої є пізнання сутності предмета, явища в процесі обміну думками суб'єктів навчальної взаємодії” [11, с. 482].

У процесі діалогу як методу навчання відбувається поєднання мови й мовлення учителя й учня як засобу мовленнєвої діяльності, її змісту й форми. Учні навчаються отримувати інформацію, що особливо важливо в умовах дистанційного навчання, коли відбувається особливе спілкування між учнем і учителем

Дослідження проводили у 8-му класі, використавши оповідання Є. Гуцала “Лось” і “Сім'я дикої качки” з підручника “українська література” для 8 класу (автори Н. Кравець, М. Дмитрієва).

Перед початком роботи над творами організували уявне інтерв'ю учнів з письменником, використавши прийом “мікрофон”. Обговорюючи назву кожного твору, використали прийом “передбачення”.

На етапі сприймання твору запропонували учням “діаграму Вена” з метою визначення, який характер і тип людини зобразив автор у кожному оповіданні.

На етапі підготовки до аналізу твору провели бесіду евристичного спрямування, у якій аналітичні запитання поєднуються із запитаннями бесіди евристичного спрямування: характеристика вчинків героїв, їхні стосунки, поведінка, причинно-наслідкові зв'язки між зображенням. У дітей з інтелектуальними

порушеннями недоліки мислення проявляються у недоступності виконання навіть простих проблемних завдань, а низький рівень розвитку пізнавальної активності залишає байдужими до виконання навчальних пізнавальних задач. Бесіда евристичного спрямування є засобом збагачення знань, ефективним засобом розвитку мислення і мовлення, пізнавальної активності [5, с. 143]. Бесіда евристичного спрямування забезпечує формування мисленнєвої операції синтезу. Зважаючи на це, у процесі роботи учнів над оповіданнями “Лось”, “Сім’я дикої качки” провели бесіди на теми: “Будь природі другом”, “Оберегай рідну природу”.

Аналізуючи оповідання, застосували прийом контрастного порівняння. Учні порівнювали вчинки Юрка і Тосі – героїв оповідання “Сім’я дикої качки”, братиків і Шпичака – героїв оповідання “Лось” стосовно їхнього ставлення до живих істот.

Для розуміння учнями сутності прочитаного й корекції мислення, мовлення, пам’яті, уточнення, систематизації й закріплення знань застосували сенкан. Восьмикласники обговорили й порівняли поведінку, стосунки Юрка й Тосі до того, як побачили дику качку з каченятами і після трагічного вчинку з ними Юрка.

Прийом “ланцюжок думок” спрямовував восьмикласників на розуміння сутності прочитаних оповідань: “Доведіть, що... Відповідь підтвердіть словами з тексту оповідання”. На підсумковому етапі уроку, коли учні працювали з оповіданням “Сім’я дикої качки”, організували дискусію “Двоє ровесників – два вчинки”.

Ефективною виявилася технологія сторітеллінгу, за якої одночасно коригуються мислення й мовлення, зокрема когнітивна та емоційна сфери, оскільки у процесі ситуацій, що спонукають до висловлення думки, відбувалося одночасне навчання мови й мовлення. Технологія сторітеллінг забезпечувала переключення учнів з одного виду діяльності на другий: з читання на аудіювання і навпаки, розмірковування, говоріння, письмо. Тому для учнів з інтелектуальними порушеннями застосування технології сторітеллінгу є досить актуальним, оскільки сприяє корекції та розвитку усіх пізнавальних психічних процесів, насамперед мислення, уяви, пам’яті, мовлення [8, с. 88, 89]

Створюючи власні висловлювання: продовження історії, придумуючи іншу кінцівку у процесі роботи з оповіданнями, учні вчилися добирати ті слова, якими можна якнайточніше, досить образно висловити власну думку. Вони пропонували власні варіанти продовження історій з життя героїв, придумували власні історії на основі прочитаного або наводили приклади з власного життя. Така робота сприяла формуванню ініціативності й самостійності, формувала уміння доречно користуватися словом у процесі мовленнєвої діяльності, відбувався розвиток і корекція творчого мислення. Завдяки технології сторітеллінгу учні оволодівали компетентностями, визначеними у концепції “Нова українська школа”.

Переорієнтація системи шкільної освіти на дитячу особистість передбачає спрямування педагогічного процесу на досягнення учнями високого рівня сформованості їхньої емоційно-вольової сфери. Забезпечується це завдяки врахуванню у навчально-виховній роботі школи особистісних якостей кожного

учня, що проявляється у його діяльності через поведінку. Як доречно вказує Г. Кравець, радість від пізнання нового, задоволення від виконання завдання, приємне відчуття високої оцінки, створюють сприятливий фон у навчальній діяльності. Позбавлена радощів посиљна розумова робота може стати для дитини нудною, важкою, небажаною [4].

Щоб зацікавлювати учнів до роботи з оповіданнями, використали гру як один з ефективних засобів формування комунікативних умінь, що впливає на психічний розвиток, сприяє формуванню позитивних особистісних якостей. У процесі ігрової діяльності збагачується словниковий запас учнів, виникає інтерес до взаємодії з однокласниками та учителем. Це сприяє активному формуванню комунікативних умінь, соціалізації. Літературні ігри як важливий корекційний засіб забезпечують зацікавленість читацькою діяльністю з одночасним використанням вербального і смислового стимулювання. Навчальну літературну гру розглядаємо як засіб корекції психофізичного розвитку учнів [13, с. 228]. З метою зацікавленості школярів до навчального матеріалу, перевірки засвоєних знань та умінь використовували різноманітні літературні ігри: кросворди, шаради, загадки. Восьмикласники намагалися самостійно складати кросворди, загадки про героїв оповідань, використовуючи слова з текстів оповідань. У них розвивалася уява, фантазія, оволодівали уміннями точного вживання слів.

Завдяки інноваційним технологіям учні практично сприймали навчальний матеріал, тому він розумівся та усвідомлювався ними набагато глибше, ніж той, що був сприйнятий усно або за допомогою наочного матеріалу. У них розвивалася увага, яка залежить від доступності навчального завдання, поставленого перед кожним учнем. Увага є необхідною умовою пізнання навколишнього світу, усвідомлення і чіткого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння, перетворення інформації у знання. Відбувалося зацікавлення змістом навчального матеріалу, вироблялася увага до виконуваної роботи, насамперед до матеріалу, який читався та обговорювався, що важливо, оскільки учні з інтелектуальними порушеннями характеризуються нестійкістю уваги, внаслідок чого часто не встигають виконувати завдання у відведений період уроку. Це спричиняється недостатньою розумовою активністю, труднощами у навчанні, рівнем готовності до засвоєння пропонованого навчального матеріалу, станом здоров'я кожного школяра з інтелектуальними порушеннями. Інноваційні технології навчання сприяють корекції притаманних психофізичних порушень, забезпечуючи належне засвоєння навчального матеріалу.

Завдяки інноваційним технологіям мовна комунікація, засвоєння мови, оперування її одиницями на уроках були тісно пов'язані з мовленнєвою і мисленнєвою діяльністю учнів, що корегувалася у процесі їхнього мовленнєво-мисленнєвого розвитку.

#### **Література:**

1. Амонашвили Ш.А. Психологические аспекты педагогики сотрудничества. К.: Освіта, 1991. 111 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 368 с.

3. Про освіту / Закон України від 05.09. 2017 №2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38-39. Стаття 380.
4. Кравець Г. Емоції та спілкування // Дошкільне виховання. 2004. № 2. С. 21-23.
5. Кравець Н.П. Евристичний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XXI в двох частинах, част. 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець- Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 139-148.
6. Кравець Н.П. Оптимізація соціальної інтеграції учнів допоміжної школи на основі корекції сигніфікативної функції мовлення // Дефектологія, 2000. №3. С. 18-22.
7. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів допоміжної школи на уроках читання та української мови: навчально-методичний посібник. К.: "А.С.К.", 1999. 127 с.
8. Кравець Н.П. Сторітеллінг як технологія творчого розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках літератури в умовах спеціального та інклюзивного навчання. Topical issues of pedagogy: Collective monograph. – Edizioni Magi, Roma, Italy, 2019. PP. 80-102.
9. Кравець Н.П. Формування комунікативної компетентності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. №27. С. 93 – 101.
10. Потебня А.А. Мысль и язык. Харьков, 1913. 225 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник. К.: Грамота, 2012. 504.
12. Шичанина О.В. Семантическая структура слова и основные аспекты работы над лексикой с дошкольниками с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2008. №6. С. 61-65.
13. Kravets N.P. Accounting for conditions affecting the reading activity of mentally retarded students. Economics, management, law: socio-economic aspects of development: Collection of scientific articles. Vol 2. Edizioni Magi, Roma, Italy, 2016. PP. 226-229.

**Кузенко Олександра Йосифівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри українознавства і філософії  
Івано-Франківського національного медичного університету

## **ЗНАЧЕННЯ ПРОГРАМИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

У світовій практиці раннє втручання – це система комплексної допомоги сім'ям, в яких народилися та виховуються діти з порушеннями психофізичного розвитку чи ризиком їх набуття в майбутньому. Завданням раннього втручання є своєчасне виявлення, терапія та профілактика порушень розвитку дитини, починаючи з перших місяців життя. Програму раннього втручання започатковано наприкінці 80-х рр. ХХ ст. у США, а згодом і в інших країнах із усталеною

демократією та гуманістичною спрямованістю суспільства. Активного поширення вона набула в Західній Європі.

У визначенні Європейської асоціації раннього втручання (Earlyaid), раннє втручання (від англ. EarlyIntervention) трактується як комплекс заходів, орієнтованих на розвиток дитини раннього віку, а також на супровід батьків цієї дитини командою фахівців. Раннє втручання спрямовується як на дитину, так і на її батьків, членів родини та соціальне оточення в цілому.

Зарубіжний досвід реалізації програм раннього втручання дозволяє визначити їх базові характеристики, зокрема, те, що вони мають призначення первинної інтервенції, спрямованої на надання допомоги в ранньому віці. Більшість із такого типу програм призначена для вікової категорії дітей не тільки від народження до трьохрічного віку, але й до завершення дошкільного дитинства. Спільною ознакою існуючих програм раннього втручання є їх профілактично-зорієнтований зміст, спрямованість на попередження й ранню реабілітацію дитини, поліпшення життєдіяльності сім'ї, яка її виховує [2].

Раннє втручання (допомога, супровід) дітей із порушеннями психофізичного розвитку як комплексна соціальна і корекційно-педагогічна підтримка, передусім, спрямовується на корекцію розвитку дітей раннього віку (від 0 до 3 років). Вона має сімейноорієнтовану спрямованість, оскільки саме з активною участю членів родини здійснюється медична, психолого-педагогічна діагностика психофізичних порушень, лікування та розвивальне навчання малюків із особливостями психофізичного розвитку [3].

Визначення шляхів розробки та впровадження системи раннього втручання є актуальним і перспективним завданням в сучасній Україні. У Національній стратегії у сфері прав людини, затвердженій Указом Президента України від 25 серпня 2015 року №501/2015, актуалізується необхідність надання дітям із порушеннями психофізичного розвитку та членам їх родин системи послуг раннього втручання задля забезпечення сприятливих умов їх життєдіяльності, підтримки родин, у яких вони виховуються, запобігання відмовам батьків від дітей із вродженими вадами розвитку та зростанню чисельності дітей з інвалідністю [1].

Із 2016 р. спільними зусиллями Міжнародної громадської організації HealthProm (Лондон), Національної Асамблеї людей з інвалідністю України та Благодійного фонду «Інститут раннього втручання» (Харків) розпочато впровадження в регіонах України програми «Батьки за раннє втручання в Україні». Ця програма спрямовується на підтримку діяльності недержавних громадських організацій, створених батьківською громадськістю дітей з інвалідністю задля розробки та впровадження системи раннього втручання [4].

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року №948-р «Деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання»» підтримано ініціативу Міністерства охорони здоров'я та затверджено план заходів із виконання у 2017-2020 роках пілотного проекту щодо практики надання послуг раннього втручання. Відтак, на сьогодні він

впроваджується в десятих регіонах України: Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Закарпатській, Запорізькій, Луганській, Львівській, Одеській та Харківській областях, а також в м. Києві. Команди раннього втручання працюють на базі Благодійного фонду «Інститут раннього втручання» (м. Харків), навчально-реабілітаційного центру «Джерело» (м. Львів), Закарпатського обласного центру комплексної реабілітації «Дорога життя» (м. Ужгород), НДО «Здорове суспільство».

Авторитетні українські тифлопедагоги М.І. Земцова та Є.П. Синьова, акцентують, що система компенсаторної перебудови на початковому етапі корекційної допомоги створює умови для правильного відображення навколишнього світу в наочно-дієвій формі, а з нагромадженням соціального і побутового досвіду, у словесно-логічній формі з допомогою збережених аналізаторів дитини зі сліпотою. Компенсаторна перебудова багато в чому залежить від стану зору, оскільки навіть незначні залишки зору важливі для орієнтації і пізнавальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору. Компенсація сліпоти починається в дитини з перших місяців її життя, що актуалізує впровадження програми раннього втручання [6].

Метою програми раннього втручання дітей з глибокими порушеннями зору є створення умов для раннього виявлення та комплексного діагностування актуальних та потенційних можливостей розвитку, визначення засобів та шляхів організації вчасної, адекватної корекційно-розвивальної допомоги дітям з допомогою і безпосередньою участю їх батьків. Це сприяє запобіганню виникнення вторинних відхилень, досягненню максимального рівня соціалізації особистості дитини, підготовки її до інтеграції в суспільство. Окремий напрям цієї програми спрямований на реалізацію психологічної підтримки членів родини, поліпшення психологічного мікроклімату в сім'ї, що впливає на якість їх життя.

Для досягнення поставленої мети необхідне розв'язання відповідних завдань:

1. Раннє виявлення порушення зору в дитини та забезпечення її супроводу командою фахівців.

2. Здійснення комплексного медичного та психолого-педагогічного стану зорового аналізатора та його функціональних можливостей; встановлення рівня психомоторного, пізнавального, мовленнєвого, емоційно-комунікативного розвитку із зоровою патологією; визначення специфіки поведінки батьків та психологічного стану всіх членів родини.

3. Залучення спеціалістів - лікаря, психолога, тифлопедагога, фізичного реабілітолога та батьків як активних учасників реабілітаційного процесу до розробки індивідуальної програми розвитку дитини та супроводу членів її сім'ї.

4. Реалізація програми корекційно-розвивальної роботи.

5. Відповідно до індивідуальних потреб дитини та запитів батьків організація патронажного та консультативного супроводу дитини та сім'ї.

6. Створення умов для забезпечення розвитку дитини необхідними навчально-методичними, дидактичними, технологічними ресурсами безбар'єрного освітнього середовища [5].

Програма раннього втручання дітей з глибокими порушеннями зору ґрунтується на сімейно-центрованому підході, який передбачає організацію системи заходів, спрямованих на всіх членів сім'ї дитини задля формування та удосконалення системи її соціальних зв'язків. До таких заходів, насамперед, належать консультації батьків, присвячені особливостям розвитку дитини з вродженою чи набутою вадою зору. Важливим у системі заходів раннього втручання є збільшення активності батьків у корекційному процесі. Це відбувається шляхом залучення батьків до спільних занять фахівців із дитиною; налагодження патронажного відвідування сімей, де виховується дитина з вадами зору; психотерапія всіх членів родини, організація роботи груп батьківської самодопомоги; сприяння в комунікації сімей із батьківськими громадськими організаціями.

У контексті впровадження програми раннього втручання в первинній корекції розвитку дітей із глибокими порушеннями зору особлива увага відводиться роботі з їх найближчим оточенням. Відтак батьки та всі члени родини мають стати активними учасниками процесу абілітації чи реабілітації дитини раннього віку.

Психолого-педагогічний супровід батьків дітей раннього віку з вадами зору, передусім, передбачає такі види діяльності:

- інформаційно-просвітницьку, що забезпечує інформування членів сім'ї про зміст, завдання та потенційні можливості раннього супроводу, а також поширення інформації про заклади та установи, фахівці яких його здійснюють. У контексті цієї діяльності здійснюється робота з найближчим оточенням дитини задля формування позитивного ставлення до раннього втручання в цілому, а також до сімей, які виховують дітей з інвалідністю. Інформаційно-просвітницька робота проводиться з працівниками закладів охорони здоров'я, соціального захисту та освіти під час проведення конференцій, семінарів, «круглих столів», форумів та інших форм роботи.

- організаційно-координаційну, що забезпечує встановлення партнерських відносин між установами охорони здоров'я, соціального захисту та освіти. Основними завданнями в межах цієї діяльності є своєчасне виявлення дітей з проблемами в розвитку, надання їм кваліфікованої медичної допомоги, а також визначення напрямів дошкільної і шкільної освіти;

- комплексну медико-психолого-педагогічну діагностику – об'єктивне оцінювання стану дітей, виявлення причин, що зумовлюють виникнення проблем у їх розвитку. У цьому напрямі діяльності також здійснюється психологічна діагностика мікроклімату в сім'ї та визначаються її реабілітаційні можливості;

- психолого-педагогічне консультування, допомога та реабілітація включає безпосередню організацію роботи фахівців із дитиною та її сім'єю. На основі результатів комплексної діагностики дитини здійснюється розробка



індивідуальної програми розвитку, до реалізації завдань якої залучено всіх членів сім'ї. Водночас, найближче оточення дитини одержує необхідну психологічну допомогу та підтримку. Разом із батьками визначаються оптимальні форми організації роботи, серед яких може бути як допомога вдома (патронажна робота), так і заняття в центрах, консультативних пунктах. Також визначається форма занять - індивідуальна, групова або ж їх поєднання. У процесі виконання заходів індивідуальної програми реабілітації дитини систематично здійснюється навчання батьків прийомам догляду за дитиною та технологіям створення розвивального середовища; відбувається формування мотивації до включення сім'ї в процес реабілітації; супровід сім'ї та дитини при переході в інший заклад освіти;

- науково-методичну діяльність – аналіз, систематизацію та підбір ефективних методик і технологій надання допомоги дитині та сім'ї, в якій вона виховується.

Таким чином, попри те, що в Україні функціонує чимало закладів охорони здоров'я та соціального захисту для дітей із вадами зору раннього віку, забезпечення їх потреб відбувається фрагментарно й неузгоджено. Традиційна система корекційної допомоги не відповідає вимогам програми раннього втручання. Її сучасний стан не в змозі задовільними потреби дітей і їх батьків і не здатна комплексно вирішити проблеми запобігання та подолання відхилень у розвитку дітей раннього віку. Водночас, створення системи раннього втручання визнається однією з актуальних складових реформування системи охорони здоров'я. Це уможливить їх доступ до комплексних, тривалих у часі реабілітаційних послуг дітям і забезпечить психолого-педагогічний супровід членів родин, які їх виховують. Такі заходи сприятимуть зміцненню сімей, запобігатимуть реінтеграції дітей, а також зменшать кількість випадків дитячої інвалідності.

#### Література:

1. Деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 948-р [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/948-2016-%D1%80#Text>
2. Кукуруза Г.В., Кравцова А.М. Раннє втручання як система фасилітації розвитку дитини з психомоторними порушеннями // *Медична психологія*. 2017. № 3. С. 44-47.
3. Панченко Т.Л., Заплатинська А.Б. Раннє втручання як система комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку // *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5463](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463)
4. Програма «Батьки за раннє втручання в Україні» /Національна асамблея людей з інвалідністю України. URL: <https://naiu.org.ua/project-naiu/programa-batky-za-rannye-vtruchannya-v-ukrayini/>
5. Технологія раннього втручання: принципи, алгоритм, зміст (методичні рекомендації) / Укл. Кукуруза Г.В., Близнюк О.О., Хворостенко О.І. та ін. Харків, 2017. 37 с. [https://iozdp.org.ua/Downloads/Methodichki/kukuruza\\_2017.pdf](https://iozdp.org.ua/Downloads/Methodichki/kukuruza_2017.pdf)

6. Шевченко В.М. Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць* / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. С. 360-369. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706966/1/%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.%D0%9C.pdf>

**Максименко Світлана Василівна,**  
корекційний педагог,  
Житомирська спеціальна школа Житомирської обласної ради

## **ДИСЛЕКСІЯ. БУККРОСИНГ. БОНСАЙ. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ООП**

*РОЗУМНИМИ ЗРОСТАЄМО, БО ПРАВИЛЬНО ЧИТАЄМО. ДИСЛЕКСІЯ*

*«Читання - це віконце, через яке учні пізнають світ і самих себе.»*

*В. Сухомлинський*

Дорослі часто вважають, що небажання читати – це лінощі, нехотіння вчитися, неслухняність. Дитина й без того страждає, що в неї щось не виходить, а тут ще й дорослі кажуть, яка вона погана порівняно з іншими. І в душі дитини накопичується образа. Щоб якось це компенсувати, школярик починає шукати і знаходить вихід у негативних проявах: бешкетує, порушує дисципліну, а пізніше може навіть потрапити в будь-які асоціальні групи. Саме тому дислексія (як і дисграфія) є не лише логопедичною, а й психологічною, педагогічною і навіть медичною проблемою.

Сьогодні одним з поширених мовленнєвих порушень є дислексія, коли процес читання для дитини стає важкодоступним, що зумовлено несформованістю вищих психічних функцій – мислення (синтез, аналіз), слухо-мовної пам'яті, уваги, яке досить часто зустрічається під час навчання грамоти дітей з особливими освітніми потребами.

Передумовами, які можуть посилити порушення читання, є педагогічна занедбаність, постійна конфліктна ситуація в родині, білінгвізм (двомовність у сім'ї). Та головне - невротизація дитини у сім'ї, школі, в соціумі.

Трапляється так, що дитина зовсім не може навчитися читати (алексія).

Звичайно, поряд з дислексією йде дисграфія – порушення письма, тому наслідком цих проблем стають закомплексованість, невротичний стан, невпевненість, тривожність, агресивність, озлобленість, негативізм [1, с. 6].

Вивчення й дослідження дислексії почалося з кінця ХІХ ст., але єдиного формулювання, що влаштовувало б усіх дослідників так і не було знайдено. Пропонувалося назвати цей стан «словесною сліпотою», специфічною затримкою

читання», і, зрештою, зійшлися на терміні «дислексія розвитку» – нездатність оволодіти навичками читати тексти.

У кінці XIX – на початку XX ст. існували два протилежні погляди. Одні дослідники вважали, що порушення читання - це ознака розумової відсталості, інші дивилися на це як на порушення, що не пов'язане з розумовою відсталістю, погляди вчених розходилися.

Відомий невролог Р.О. Ткачов зробив висновки, що нерідко в основі дислексії та алексії (повна неможливість читати) лежать мнестичні порушення: дитина погано запам'ятовує букви, склади, не може співвіднести букву зі звуком, утримує в пам'яті останні склади, а перші забуває або змінює; визначається слабкість асоціативної пам'яті. Він наголошував, що діти з порушенням читання не можуть перелічити назви місяців, дні тижня, абетку по порядку. Їм важко запам'ятовувати вірші. Однак оповідання, якщо воно не вимагає послідовності подій, дитина може розповісти нормально [1, с. 9].

У дітей-дислексиків з ООП спостерігаються подібні прояви дислексії:

- дитині важко засвоїти букву, вона неточно співвідносить звук і букву, до якої він належить. Це виявляється у замінах та змішуванні звуків під час читання;
- викривлена звукоскладова структура слова (пропуски приголосних, голосних, перестановка звуків, пропуски й перестановки складів);
- порушується розуміння прочитаного. Такі порушення можуть бути навіть під час технічно правильного читання, а також як наслідок неправильного читання;
- заміна слів;
- аграматизми під час читання (помилки у відмінкових закінченнях, зміни закінчень у дієсловах тощо).

За проявами дефекту мовлення можна визначити, яка ділянка мозку недостатньо розвинена, і впливати на її розвиток не лише суто в мовленнєвому аспекті, адже будь-яка ділянка мозку (лобна, скронева, потилична, тім'яна) відповідає не лише за якість мовленнєвого процесу, а й за інші психічні функції. Тобто йдеться про гармонійний розвиток усього мозку загалом і гармонійний розвиток дитини зокрема.

У США існує школа Барбари Ерроусміт. Це школа для дітей з особливостями у розвитку. Навчання ґрунтується на ідеї нейропластичності мозку, тобто на тому, що мозок можна тренувати, як і м'язи, надаючи йому навантаження.

Барбара Ерроусміт розробила вправи для тренування тих ділянок мозку, що найчастіше послаблені в людей зі зниженою здатністю до навчання. Ідеться не просто про дислексію й дисграфію, а набагато ширші порушення мови та уваги. Вона довела, що діти, які мають труднощі в навчанні, можуть вирішити свою головну проблему [1, с. 12].

Основним завданням вирішення проблеми є профілактика та корекція порушень читання у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, що ускладнені незрілістю деяких психічних функцій: сукцесивних

операцій, образотворчих навичок, вербалізації просторових уявлень, фонологічних порушень та слухового сприйняття.

Метою корекційно-розвиткової роботи являється профілактика та виправлення мовленнєвого порушення нетрадиційними формами і методами педагогічних інновацій та створення умов для формування навичок вільної комунікації, психічних, пізнавальних процесів, що спрямована на результативність мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Дитина, яка зазвичай не хоче вчитися читати, вона залюбки з вами пограється і непомітно пройде той час, який дорослі називають словом «заняття». Сьогодні пропонують багато дидактичних вправ та ігор для профілактики та корекції дислексії у дітей та розвитку психічних процесів.

В своїй корекційно-розвитковій роботі впроваджую нетрадиційні форми і методи з виправлення мовленнєвих порушень у дітей з ООП. Одними з таких інновацій є Буккросинг та Корекційне дерево «Бонсай», які вважаю ефективними у подоланні дислексії в учнів молодших класів, що мають порушення в інтелектуальному розвитку.

### **КНИГИ, ЯКІ ВИ ЧИТАЄТЕ І ЛЮДИ, ЯКИХ ВИ ЗУСТРІЧАЄТЕ**

**БУККРОСИНГ** – це процес «звільнення» книги. Людина, прочитавши книгу, залишає («звільняє») її у громадському місці (на лавках у парку, в кафе, у потязі, станціях, метро...), для того, щоб інша, випадкова людина могла цю книгу знайти та прочитати і в свою чергу повинна повторити процес. Цей рух книги, що передається з рук в руки має назву **книгооберт** [2].

Сьогодні бібліотеки називають «інтелект-центрами». Ця дійсно вірна назва для місця, де люди підвищують рівень свого інтелекту, розвивають його і мають доступ до знань різних напрямків. Та найголовніше те, що перебуваючи в незабутній атмосфері, яка панує в читальних залах бібліотеки, працюючи з книгами, мимоволі поринаєш в особливий світ, який готовий відкрити свої секрети допитливій людині. Тож, поки ще є така можливість, потрібно частіше навідуватись до Світу справжнього скарбу, до Світу Книжкових Знань!

Звичайно, Інтернет є дуже важливим і корисним винаходом людства, але як і всі знання та винаходи в цьому світі, залежать від того, в чиїх руках вони перебувають – відповідно, чи служать вони добру, творінню, розвитку чи злу та руйнуванню. Тому дуже важливо, щоб всі люди мали доступ до істинних знань та розвивали в собі позитивні якості, поповнювали знання потрібною і правдивою інформацією. Тоді цей винахід людства стане дійсно якісним джерелом знань.

Наймудріший у світі комп'ютер не замінить людині книг, через те що вони втілюють у собі мудрість, історію та певну чарівність. Ні з чим незрівняне відчуття, коли ти заходиш, береш з полиці книгу, а від неї аромат мудрості, довголіття, загадковості. Отак гортаєш сторінку за сторінкою, переглядаєш очима і заглядаєш в невідану історію кохання, таємниць чи фантастичну розповідь про майбутнє... і все це так цікаво стає, що хочеться одразу прочитати її всю [3].

Це так захоплююче!

БУККРОСИНГ набирає популярності в нашій країні. Розповсюдження літератури, передача її з рук в руки, спілкування одне з одним, ми можемо сьогодні спостерігати в громадських місцях. В багатьох школах, технікумах, університетах відкриваються літературні полиці БУККРОСИНГУ, адже читання, спілкування, обмін емоціями, враженнями від прочитаного надихає на щось неймовірне, виховує прекрасне до світу та навколишнього [2].

Дуже тяжко прищепити любов, бережливе ставлення, повагу до книг у дітей з особливими освітніми потребами. В молодшому шкільному віці, зазвичай ми працюємо з підручниками для спеціальної школи. Звичайно, звертається увага на використання ІКТ в корекційній роботі та виховній діяльності: перегляд пізнавальних дитячих сайтів, мультфільмів, кінофільмів, різноманітних розвиткових ігор, веселих руханок... Я не заперечую того, що інколи, діти швидше вивчають літери і навчаються читати за допомогою комп'ютера, але надалі розвивати процес читання краще, звичайно, за допомогою книги.

Учні молодшого шкільного віку зі зниженим інтелектом, що мають специфічний розлад читання, не завжди можуть за графічними знаками (буквами) розпізнати слово. Звичайно, це дуже ускладнює навчання читання та письма, при цьому діти з дислексією часто талановиті в чомусь іншому і вони здатні розвиватися в тому напрямку, де потрібен індивідуальний підхід та професіоналізм педагога.

Спостерігаючи за одним учнем протягом року, я помітила, що дитина розуміючи, що йому тяжко навчитися читати, закривається в собі, або знаходить багато причин для того, щоб взагалі не читати. Букви, після довготривалої клопіткої праці вчителя, Богдан, ніби то запам'ятав, називає, а розрізнити їх під час читання, правильно злити в склади не завжди може, починає вгадувати, при цьому нервує, пітніє, червоніє, злиться... Коли поглянути на Богдана після уроку, він любить книги розглядати, говорити з ними, дуже гарненько складає їх на полицю, виставляє за розміром, за шириною... І тоді мені прийшла ідея створити нам літературну полицю в школі у вигляді Буккросингу, де діти можуть під час перерв між уроками взяти книжечку, присісти на килимку у класі, на лавці у школі, перегортаючи сторінки впізнати знайомі літери, прочитати декілька складів, слів, речень, знайти знайомий малюнок і при цьому, передати її іншому і так далі... Спостерігаючи за Богданом, який відкривши книгу намагається знайти знайомі букви, склади, а можливо надалі, це будуть слова і речення. Прочитавши вголос, або тихенько промовивши, я зрозуміла, що хлопчик відтворив те, що вивчалось сьогодні на уроці і таким чином, сам того не розуміючи, закріпив даний матеріал, а саме головне, у нього все получилось. Підставляючи на полицю яскраво-кольорові книжечки з великими літерами, у невимушеній ситуації, Богдан захопився та ще й почав запрошувати друзів разом з ним переглянути книжки, при цьому поспілкуватися, обмінятися інформацією і разом почитати цікаві книжечки.

І я зрозуміла, що процес книгооберту був запущений не дарма...

## **КОРЕКЦІЙНЕ ДЕРЕВО «БОНСАЙ»**

Як відомо, пальчикова терапія – одна із форм арт-терапії. На пальцях розташовані дивні енергетичні канали, пов'язані зі всією енергетичною системою людини. Пальчикова терапія дає прекрасний терапевтичний ефект, має гарну розслаблюючу дію, знімає стресові навантаження, розвиває дрібну моторику рук, творчі здібності, фантазію, окомір та покращує мовленнєві здібності.

Праці В.М. Бехтерева довели вплив маніпуляції рук на функції вищої нервової діяльності, розвитку мовлення. Прості рухи рук допомагають прибрати напругу не лише із самих рук, але й з губ, знімають розумову втому. Вони здатні поліпшити вимову багатьох звуків, а значить розвивати мову дитини.

Розвиток тонких рухів пальців рук передуює появі артикуляції складів. Завдяки розвитку пальців у мозку формується проекція «схеми людського тіла», а мовленнєві реакції перебувають в прямій залежності від тренуваності пальців.

В.О. Сухомлинський писав, що джерела здібностей та дарувань дітей знаходяться на кінчиках їх пальців. Від них, образно кажучи, йдуть найтонші струмки, які наповнюють виток думкою і впливають на розвиток мови. Розумні руки творять розумну голову [4].

На основі вищесказаного, я зрозуміла, що для дітей з ООП, що мають мовленнєві порушення, потрібно створити щось особливе, незвичайне і захоплююче. Так з'явилося корекційне дерево «Бонсай» на стіні в нашому класі. А надихнуло мене на створення бонсаю – мистецтво вирощування карликових дерев у невеликих ємкостях та його значення в житті людини.

### **ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ КОРЕКЦІЙНОГО ДЕРЕВА «БОНСАЙ»**

Одне запитання за одним: «Чому бонсай?», «Чому сосновий?». А відповідь досить проста і очевидна. Моя професія для мене – це можливість постійно перебувати у світі уяви, фантазії, креативності та результативності від виконаної роботи.

Це прекрасне деревце потребує багато уваги, піклування, терпіння, щоб вирости воно унікальним, не таким, як всі. Бонсай потребує клопіткого догляду, любові, гарного настрою і теплих звернень до нього.

А давайте зараз порівняємо нашу роботу, працю корекційного педагога з дітками, що мають порушення в інтелектуальному розвитку. На мій погляд, схожого досить багато!

Коли бачиш назустріч розкриті очі дітей, очі, які жадібно ловлять кожне моє слово, мій погляд, мою посмішку, розумієш, що ти потрібна їм, що саме ти повинна всіляко допомогти цим діткам. Адже головна якість жінки – материнство. І по материнськи намагатися оточити дітей турботою, піклуванням, ласкою і увагою.

При зустрічі з дітьми завжди отримую заряд позитиву, творчого натхнення, неймовірних вражень та гарного настрою. Кожній дитині, як і рослині потрібен особливий догляд, піклування, любов, розуміння її індивідуальності, а без нашої допомоги вона не досягне досконалості у своєму розвитку.

Корекційне дерево «Бонсай» також унікальне в своєму образі. В нього вкладено багато позитивних емоцій, гарного настрою, терпіння і любові.

Сосновий бонсай називають «зіркою» серед бонсаїв. Всім відомо, що хвойні дерева приносять багато користі для людини: хвоя багата на вітаміни, особливо на вітамін С. Спалюючи деревину сосни, отримують активоване вугілля, яке використовують для лікування різноманітних отруєнь та очищення кишечника. Живицю хвойних широко застосовують у медицині для виготовлення ліків, масел, олій та лікування ран, опіків тощо, Хвоя найкраще очищує повітря, тому що виділяє у повітря велику кількість фітонцидів – це леткі речовини, що згубно діють на шкідливі мікроорганізми у повітрі., тощо [3]. Саме тому обрала я тип сосновий.

Корекційне дерево «Бонсай» має гнучкий стовбур, створений за допомогою художньої ліпки, коріння сховане у глиняному глечуку з землею; має кору, яка є окрасою і свідчить про довголіття дерева.

Бонсай має три розгалуження (гілки), які відрізняються між собою різними техніками виконання. Найнижча гілка – це зона для наймолодших школярів, включає дошку-бізборд для психологічного розвантаження учнів та гілочку для розвитку дрібної моторики, дотикових відчуттів, створену за допомогою різноманітного кольорового морського каміння, ракушок та зеленої окраси у вигляді соснових гілочок.

Середня гілка розташована вище, тому створена для учнів середньої ланки, включає гілочки створені за допомогою гудзиків, кілець з рахівниці, дерев'яних зрубів, морського каміння, волоських горіхів та фісташок. На дотик всі техніки різні: одні гладенькі, інші колючі; одні дрібненькі, інші великі, кругленькі, довгенькі, різноманітні і на дотик дуже приємні.

Третя зона знаходить найвище для найстарших учнів та педагогів, які в свою чергу також потребують відпочинку та заряду енергії. Створена гілка за допомогою кавових зерен, срібних та жовтих монет, кольорової мозаїки, а також штучних перлин. Педагоги заряджаються позитивною енергією, достатком та силою духу перед плідним робочим днем.

«Бонсай» розміщене в центрі повітряної хмаринки, що символізує життя, а над деревом зображені колібрі – самі маленькі птахи, які несуть за собою цю енергію життя і надихають на щось прекрасне.

Це дерево яскраве, різнобарвне і захоплююче!

Щодня дітлахи крутяться біля «Бонсаю», своїми маленькими пальчиками щупають, гладять, граються, рахують горішки, ракушки, камінці, при цьому закріплюють рахунок та елементи математичних уявлень: великий-маленький горішок, товтенький-худенький камінець, довгенький-кругленький гудзик і тощо.

Кольорова гамма також кличе закріпити назви кольорів. В природознавстві дуже зручно показати дитині будову дерева і пальчиками відчутти насправді, яка кора. Запропонувати дітям зіграти в дидактичну гру «Що на дереві росте?» (горішки, фісташки). Діти показують, називають і при цьому розвивають дрібну моторику пальців рук. Д/гра «Морські таємниці» (ракушки, камінчики, перлини), Д/гра «Веселі гудзики», гра для фізичного розвитку «Дістань до мозаїки, до кавових зерен», потягнися, підстрибни, стань на носочки... Розповідати дітям

цікаві історії про море, гудзики, горіхи, маленьких птахів – колібрі, дерева і яку користь вони приносять людям. Невід'ємною частиною гри на перервах є дошка-бізборд і гарний настрій, який створюється у нашому класі.

Корекційне дерево «Бонсай» сприяє вдосконаленню навичок дотикових відчуттів, дрібної моторики пальців рук та корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами. За допомогою Буккросингу корегуються навички читання, спілкування, обмін емоціями, враженнями; розвиваються мовленнєві здібності учнів та виправляються мовленнєві порушення – дислексія, дисграфія.

Варто пам'ятати, що в дитини з дислексією довго зберігається ігрова мотивація, тому найбільшу ефективність мають як дидактичні так і рольові, нетрадиційно-інноваційні ігри з включенням дій, необхідних для цієї навички. При цьому читання стає не самометою, а засобом досягнення ігрової цілі. Правильно підібрані вправи, ігри, нетрадиційні методи і форми роботи сприяють ефективній корекційно-відновлювальній роботі над профілактикою та корекцією мовленнєвих порушень у дітей з ООП.

Більше гратися, щоб навчити!

#### Література:

1. Іванова Т. Дислексія. Діагностика та корекційно-відновлювальна робота з дітьми.- Київ, Видавнича група «Шкільний світ», 2017
2. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Буккросинг>
3. <https://dovidka.biz.ua/tvir-chim-kniga-krashha-za-komp-yuter/>
4. <https://studfiles.net/preview/5720557/>
5. <https://dovidka.biz.ua/znachennya-hvoynih-u-prirodi-ta-zhitti-lyudini/> Довідник цікавих фактів та корисних знань © dovidka.biz.ua
6. [http://bilatserkva-dnz29.edukit.kiev.ua/virtualnij\\_metodichnij\\_kabinet/innovacii/didaktichni\\_igri/](http://bilatserkva-dnz29.edukit.kiev.ua/virtualnij_metodichnij_kabinet/innovacii/didaktichni_igri/)

*Мирошниченко Юлія Артурівна,*

аспірантка кафедри логопедії та логопсихології  
НПУ імені М.П. Драгоманова

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В НІМЕЧЧИНІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ 2020-2021 РОКІВ**

Пандемія продовжує створювати серйозні виклики для вітчизняної системи освіти. Один із них – запропонувати та впровадити якісне цифрове навчання за умов дистанційної освіти. Особливо важливим є охоплення учнів з особливими освітніми потребами. У цьому питанні вітчизняні освітяни стикаються з низкою проблем. Саме тому варто звернути увагу на зарубіжний досвід. До прикладу



варто процес організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в Німеччині під час пандемії 2020-2021 рр.

З нагоди Європейського дня людей з обмеженими можливостями місто Фрайбург організувало та зкоординувало роботу з численними партнерами: асоціації, групи та ініціативи презентували свої інклюзивні засоби та проекти, привернувши таким чином увагу до їх потреб [1]. Інклюзія означає право на самовизначену та рівноправну участь у суспільстві та всіх сферах життя, у тому числі й в освіті. Проте останній рік проте всі заходи інклюзивної сфери в Німеччині відбуваються у форматі онлайн. Цифровий формат – це тенденція, яка червоною лінією проходить у всій освітній сфері, не оминув цей процес і інклюзивну освіту.

Розглянемо більш детально складнощі дистанційного навчання в Німеччині. Домашнє навчання стало великим тягарем для багатьох дітей після року пандемії, і значно ускладнило життя дітей з інвалідністю, які потребують особливої підтримки. Батьки та вчителі, у більшості випадків, очікують кращого піклування та почуваються залишеними державою. Особливо це стосується дітей, які потребують особливої підтримки в процесі навчання. На жаль, у більшості випадків діти з особливими потребами позбавлені спілкування зі вчителем та іншими учнями, навіть через відеоконференції. Підставою для цього можуть бути недостатньо оснащені цифровою технікою шкільні класи, житло дітей та недостатня організація навчального процесу з боку школи. Алекс Кремер, одна з представниць таких дітей в Німеччині, має важку фізичну ваду, перебуває у інвалідному візку, не може говорити та спілкується із зовнішнім світом за допомогою голосового комп'ютера, яким вона керує очима. Вона є ученицею в школі з особливими освітніми потребами, але вже більше року перебуває вона весь час вдома, та її уроки проходять так, – асистент вчителя приходить додому дівчинки, працює з матеріалами, які згодом батьки відвозять до школи. При цьому права дітей на спілкування та розвиток значно обмежені внаслідок таких умов навчання.

За повідомленням Гессінського міністерства освіти і культури, пандемія обмежує право всіх учнів брати участь у спільному уроці у знайомому класі, в однаковій мірі, проте стандартний відеоурок не може врахувати умови навчання дітей з особливими освітніми потребами [2].

У цьому напрямку політичні відомства Федеративної республіки Німеччини зробили значні кроки для зміни цього становища та покращення рівня дистанційного інклюзивного навчання протягом пандемії 2020-2021 рр. Використання оцифрування для більшого включення та участі дітей з особливими освітніми потребами є основною з першочергових завдань в освітній політиці. Член правління освітньої сфери Ілка Гофманн наполягає зробити цифровий пакт інклюзивним та виділити для нього спеціальні кошти. Цифрові медіа пропонують чудові можливості для підтримки участі та навчання дітей та молоді з обмеженими можливостями. Однак для цього слід ретельно продумати освітні потреби різнопланової освітньої групи, при цьому є недостатньо

встановити програми адаптивного навчання. Медіапедагогічні концепції повинні враховувати різноманітність тих, хто навчається, під час підготовки вчителів. Тобто постають нові вимоги до педагогічних фахівців, які повинні оволодіти технічними засобами та можливостями інтрепретувати навчальний матеріал на цифровому рівні під учнів з особливими освітніми потребами [3].

З раптовим закриттям шкіл з середини березня 2020 року вчителям довелося підлаштовуватися під технічну освіту та оволодівати новими навичками. У короткий час треба було організувати навчання та набуття компетентностей, зробити їх інноваційними - переважно через цифрові засоби. Однак використання цифрових носіїв у класі на цей момент було не так поширено, а також цифрові навички вчителів та учнів були на недостатньому рівні для цієї ситуації (Дроссель, Ейкельманн, Schaumburg & Labusch, 2019). Викладачам часто бракує професійного досвіду для ефективного використання цифрових медіа у дистанційному навчанні, їм не вистачає підтримки у подоланні обмежень власних технічних навичок або проблем із програмним забезпеченням (Еймс, Гарріс, Даргуш & Bloomfield, 2020). Крім того, школи, як правило, не мають достатньої кількості технічного обладнання для того, щоб мати можливість здійснювати необмежене дистанційне навчання (Eickelmann, Gerick, Labusch & Vennemann, 2019). Тому ця проблема стала гострим питанням для держави та фінансового забезпечення шкіл. Так як навчання є двостороннім процесом, то зі сторони учнів дистанційне навчання також гостро поставило проблему з технічним оснащенням. Діти з особливими освітніми потребами мають право на використання спеціальної техніки та постійній супровід асистента та батьків. У приватних господарствах на сьогоднішній день майже скрізь наявний доступ до Інтернету та ПК або ноутбуків (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020). Однак це не означає, що молоді люди завжди мають доступ до цифрових пристроїв для власного використання (Livingstone & Helsper, 2007). Відповідно, під час закриття шкіл стало відомо, що частина технічного обладнання учнів вдома відсутня, або воно було застаріле, щоб підтримувати цифрові вимоги дистанційного навчання, або пристрої надаються батькам та/або братам та сестрам [4].

Професор Кетрін Мюллер, викладач шкільної освіти в Людвігсбурзькому університеті освіти Мануель Бах та викладач спеціальної школи в школі Карла Драйса Хедсхаймська школа Яніс Геттінгер у цифровому вимірі розглядають пандемічну кризу як можливість і розробили нову концепцію для своїх інклюзивних шкіл. Вони тісно співпрацюють та ведуть постійний діалог з метою забезпечення потреб всіх учнів з особливими освітніми потребами у повсякденному шкільному житті під час пандемії. Професор Кетрін Мюллер висвітлює систему ефективного цифрового навчання та участі дітей з особливими потребами в німецькій школі. Ґрунтовними елементами інклюзивного дистанційного навчання вона вбачає в наступних елементах:

1. Інклюзивний урок, який включає загальну частину (введення), командна робота (дітей нормотипичних і з особливими освітніми потребами).

2. Підтримка для дітей з особливими освітніми потребами в кожній навчальній сфері – підтримання зв'язку з такими дітьми через спеціальне технічне оснащення, допомогу асистента та батьків. Планування унікального шляху розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.

3. Допоміжні елементи. Сюди дослідник відносить технічне обладнання, спеціальні засоби навчання та розвитку [5].

Оцінюючи вище означені складнощі та особливості дистанційного інклюзивного навчання в Німеччині під час пандемії 2020-2021рр., ми можемо стверджувати, що цей рік став викликом для освітньої сфери і саме від швидкої адаптивності та флексибності кожного елемента навчального процесу залежить ефективність інклюзивного навчання. Проте в дистанційному інклюзивному навчанні ми можемо знайти також і переваги – така інтерактивна форма є цікава для дітей за рахунок інтерактивних ігор та яскравих зображень, вона є доступна майже на будь-якій території, та різноманітні шляхи супроводу (офлайн та онлайн) дають шанси залишитися цій дистанційній формі доволі поширеною для дітей з особливими освітніми потребами при подальшій розробці. Це і є подальше завдання інклюзивного навчання – допомогати кожній фамілії, супроводжувати та індивідуально підтримувати на всіх рівнях, як дистанційно, так і в реальному житті.

#### **Література:**

1. <https://www.freiburg.de/pb/site/Freiburg/node/1699608?QUERYSTRING=woche+der+inklusion>
2. <https://www.hr-inforadio.de/programm/themen/inklusion-in-der-pandemie-die-vergessenen-kinder,inklusion-122.html>
3. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/digitalisierung-fuer-mehr-inklusion-und-teilhabe-nutzen/>
4. Frohn, J., & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion, (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586>
5. <https://www.deutsche-schulakademie.de/programm/digitaleimpulse/inklusives-lernen-auf-distanz-zeiten-der-pandemie>

*Мороз Людмила,*  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
кафедра логопедії,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

## **КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ ЛОГОПЕДИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЦЕНТРАЛЬНА КАТЕГОРІЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Наразі концепція логопедичного супроводу є актуальною для теорії та практики логопедичної науки у контексті гуманізації спеціальної та інклюзивної освіти.

Категорію «корекційно-розвивальне середовище» досліджували Н. Голуб, І. Лисенкова, І. Малишевська, Л. Томіч, О. Хохліна.

Під логопедичним супроводом ми розуміємо складний процес взаємодії між супроводжувачем (супроводжувачими) і супроводжуваним, протягом якого перший створює належне корекційно-розвивальне логопедичне середовище, другий же – у цьому середовищі активізує свої резерви і можливості для розвитку та корекції мовлення. У означеному контексті, центральною категорією логопедичного супроводу виступає корекційно-розвивальне логопедичне середовище, яке розглядається нами як сукупність педагогічних умов, що детермінують результати розвитку та корекції мовлення супроводжуваного. Адекватне до потреб дитини корекційно-розвивальне логопедичне середовище виступає необхідною рушійною силою для активізації її резервів та можливостей [1, с. 44]. Під педагогічними умовами в означеному контексті ми розуміємо необхідні обставини, які роблять можливим досягнення мети логопедичного супроводу.

З огляду на це, об'єктом логопедичного супроводу виступає створення належного (адекватного для потреб дитини) корекційно-розвивального логопедичного середовища. Предметом логопедичного супроводу виступають спеціальні педагогічні умови корекційно-розвивального логопедичного середовища. Мета логопедичного супроводу у загальному вигляді полягає у оптимізації мовлення дитини з порушенням психофізичного розвитку, яка у кожному конкретному випадку повинна визначатися відповідними завданнями.

Основними умовами корекційно-розвивального логопедичного середовища, що зумовлюють прогресивність логопедичного супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку нами визначені наступні [2, с. 407-408]:

1. Активна діяльність дитини. Ця педагогічна умова є визначальною для логопедичного супроводу як інноваційної педагогічної технології. Складний процес взаємодії фахівців і дитини будується на пріоритетності активізації її внутрішнього потенціалу, результатом якого є прогрес розвитку дитини. Діяльна позиція дитина з порушенням психофізичного розвитку визначає її як

рівноцінного й активного учасника процесу супроводу, наголос робиться на її «сильні» сторони, позитивні якості та переваги.

2. Диференційованість супроводу спрямована на створення індивідуального маршруту логопедичного супроводу у кожному конкретному випадку з урахуванням специфіки основного порушення та наявних мовленнєвих розладів, особливостей динаміки цих порушень у процесі супроводу. Також потрібно враховувати індивідуальні особливості дитини, її можливості для активізації власних резервів та можливостей.

3. Адекватність супроводу. Корекційно-розвивальне логопедичне середовище, що створюється для дитини повинно бути адекватним її потребам у будь-який момент логопедичного супроводу, що досягається його гнучкістю та мобільністю. Реалізація цієї умови передбачає постійний моніторинг показників основного та мовленнєвого порушень та їх динаміки у процесі розвитку дитини.

4. Системність та послідовність. Ця умова передбачає реалізацію логопедичного супроводу як системної діяльності, в основу якої покладено внутрішню узгодженість, взаємозв'язок та взаємообумовленість окремих його компонентів, які реалізуються в певній логічній і відповідній послідовності з опорою на сучасні досягнення науково-технічного прогресу.

5. Полідисциплінарний (командний) підхід. Означена умова реалізується через співорганізацію, співпрацю різних фахівців – учасників процесу логопедичного супроводу (команди супроводу): логопеда, психолога, спеціальних педагогів відповідного профілю, спеціалістів у галузі реабілітації та ерготерапії, вчителів, асистентів вчителів, вихователів (за потреби – і лікарів відповідного профілю) тощо щодо досягнення найкращого для дитини результату. Спільна діяльність учасників логопедичного супроводу відбувається в рамках єдиної системи цінностей на засадах колегіальності та демократичності.

6. Активна участь сім'ї. Означена умова визначає виключне значення батьків (членів сім'ї, родичів) у процесі логопедичного супроводу дитини. Батьки розглядаються не лише як джерело знань про особливості своєї дитини (її характер, поведінку, особливості прояву основного і мовленнєвого розладу, самопочуття дитини), але й виступають рівноправними учасниками процесу супроводу. саме на них покладено функції організації належного корекційно-розвивального логопедичного середовища в повсякденному житті дитини (в побуті, в громадських місцях, під час відпочинку та прогулянок тощо).

Такий орієнтир не лише підвищує значимість сімейного виховання, а й ставить нові вимоги щодо участі батьків у процесі корекції та розвитку мовлення дітей із порушенням психофізичного розвитку, як передумови їх подальшого успішного навчання та інтеграції у суспільство.

#### **Література:**

1. Голуб, Н. (2020). Формування корекційно-розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Збірник наукових праць. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 1(3), 40-48. (Golub, N. (2020). Formation of a correctional and developmental environment for children of preschool and primary

school age in the conditions of inclusive education. Collection of scientific works. Psychological and pedagogical problems of the modern school, 1 (3), 40-48.)

2. Мороз, Л., Стахова, Л., Кравченко, І. (2019). Логопедичний супровід як складова комплексного супроводу дітей із порушенням психофізичного розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (92), 401-411. (Moroz, L., Stakhova, L, Kravchenko, I. (2019). Logopedic support as a component of comprehensive support of children with impaired psychophysical development. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (92), 401-411.)

**Мякушко Оксана Іванівна,**  
кандидат психологічних наук,  
старший наук. співробітник  
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України

## **ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство актуалізує унікальність кожної особистості та право індивідуума на збереження і розвиток своєї унікальності. У тому числі це стосується й інтелектуальних порушень.

Соціалізація дитини з порушенням інтелектуального розвитку (далі ППР) означає її повноцінну підготовку до життя. Втім, це ускладнює характерний для інтелектуальної інвалідності дефіцит адаптивної поведінки, тобто невідповідність її соціальним і культурним стандартам. Враховуючі цей факт, поширення в сучасному українському суспільстві інклюзивної освіти та вимушене застосування останнім часом дистанційної форми навчання підвищує актуальність вирішення питання соціальної адаптації осіб з інтелектуальними порушеннями.

Такі люди відчують труднощі зі спілкуванням або веденням соціального життя (через нерозуміння своїх думок, почуттів, досвіду спілкування з іншими людьми, недостатньої навички міжособистісного спілкування, нездатність подружитися тощо). Дискомфорт, викликаний труднощами спілкування або вираження своїх особистих бажань і потреб, емоційних проблем (пов'язаних з соціальною ізоляцією та дискримінацією) призводить до порушення поведінки, які також можуть бути способом вираження або повідомлення про те, що вони не можуть висловити інакше (фрустрація, хвилювання, нервозність тощо). Проблемна ж поведінка (через свою інтенсивність, частоту або тривалість) негативно впливає на розвиток особистості дитини з ППР й можливість її участі у соціальному житті. Як результат, для багатьох дітей з інтелектуальними

порушеннями є характерним переважання негативних емоцій, тривожність, нервові виснаження, що ускладнює їх навчання й виховання.

Відповідно, запорукою успішної соціалізації дитини з ППР є формування у неї соціального та емоційного інтелекту, а також оволодіння нею у навчально-виховному процесі соціально-адаптаційними навичками, такими, як: комунікативні навички (розвиток різних форм спілкування), основ соціальної поведінки (формування соціальної перцепції, соціальних уявлень; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими та соціальноприйнятним способам вираження власних потреб тощо), навички самообслуговування та самостійної праці (Л. Вавіна, А. Висоцька, Г. Дульнєв, М. Супрун, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.).

**Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій.** На сьогодні досягнуто значних успіхів у дослідженні людського мозку й визначенні умов та факторів, що забезпечують успішне функціонування людини у світі. І якщо зовсім нещодавно вважалося, що у людини один інтелект, то наразі в західних країнах виділяють до 35 видів інтелекту (кожен з яких може бути розвинений у конкретної людини в різній мірі, піддається усвідомленому розвитку та розвивається краще у системі з іншими видами інтелекту, які підсилюють один одного). З іншого боку, щоб не розгубитися у різноманітні інтелекту, дослідники не зупиняють пошуки шляхів його інтеграції. Наприклад, К. Вілбер, виділяючи лінії інтелекту, розрізняє когнітивний, внутрішньоособистісний, соціальний та екзистенціальний.

Під **соціальним інтелектом** розуміється сукупність здібностей, що визначають успішність соціальної взаємодії людини, а саме: здатність розуміти нею поведінку іншої людини, свою власну поведінку, а також здатність діяти відповідно до ситуації (В. Заблоцький, 2002). За влучним визначенням К. Вілбера, соціальний інтелект – це «Розумію, співпереживаю і продуктивно взаємодію з іншими». **Емоційний інтелект** складає група навичок і здібностей людини, що відповідають за розпізнавання емоцій, розуміння намірів, мотивації та бажання інших людей та власних, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних задач (І. Андрєєва, Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей та ін.). Позаяк ідея емоційного інтелекту виникла з соціального інтелекту, часто ці поняття пов'язують один з одним, однак більшість авторів вважають, що вони просто перетинаються. Втім обоє ці інтелекти відповідають за адаптивну поведінку.

Дослідниками (Д. Гоулман, 2018; Р. Бар-Она та ін.) визначено структуру емоційного інтелекту, хоч і з певними відмінностями. Втім, не зважаючи на них, можна зробити висновок, що, розвиваючи емоційний інтелект, ми маємо вчити дитину розпізнавати емоції та почуття власні та оточуючих людей, розширювати її емоційний репертуар, покращувати емоційний словник та формувати вміння керувати своєю емоційною сферою. Соціальна компетентність людини також передбачає розвиток вміння розуміти і відчувати емоції та почуття інших людей, а також ряд вмінь взаємодіяти з іншими, зокрема, бути здатним: виявляти впевненість у собі (тобто, мати і висловлювати власну думку, прямо й відкрито

виражати емоції, не порушуючи права оточуючих, не зачіпаючи їх честь та гідність), до переконання (тобто впливати на поведінку і реакції інших людей, отримувати перевагу у суперечці, пом'якшувати конфлікти тощо), до лідерства (зокрема, здобуття прихильності у групі), до співпраці (тобто, до формування відносин і взаємодії з іншими людьми, праці з іншими для досягнення спільної мети, виконання спільних завдань і вирішення проблем разом).

Разом з тим, практичний досвід застосування різних існуючих психотерапевтичних технік вказує на певні недоліки їх прямого переносу до вирішення емоційних проблем осіб з ППР. Це спонукає психологів до пошуку нових психотерапевтичних підходів та адаптації існуючих методик, які б враховували особливості особистості з інтелектуальними порушеннями (як-от, ресурсно-орієнтований підхід (К. Островська), застосування технік майндфулнесс (О. Ратинська, Б. Дем'яненко) та інші).

Важливість підвищення ролі й значення розвитку соціального і емоційного інтелекту у дітей з ППР обумовила мету цієї статті: на основі аналізу теоретичних і практичних аспектів проблеми визначити оптимальні природовідповідні й здоров'язберігаючі технології, які сприятимуть більш ефективній соціально-побутової та емоційної адаптації дітей цієї категорії.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження дали змогу зробити висновок, що для того, щоб навчити дітей розпізнавати свої емоції, розширити їх діапазон, розуміти емоційні стани, справлятися з різними ситуаціями стресу та знаходити адекватні способи взаємодії з іншими найбільш підходящими є середовищні форми розвитку, зокрема, такі методи, як Флортайм, контейнування емоцій, лялькотерапія, «хороводні ігри» та ігрова терапія.

Перш ніж розуміти емоції, дитині слід допомогти розпізнавати свої емоції, адже (крім розвитку потреб) основна лінія розвитку емоційно-мотиваційної сфери полягає у збільшенні числа емоцій, що проявляються дитиною. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку це є окремою проблемою, адже вони слабо розрізняють емоції і можуть демонструвати відсутність співчуття.

Певні рекомендації з розвитку емоційного мислення та розширення діапазону емоцій дитини в іграх надаються у методі сімейної психотерапії **Флортайм** (який вчить грати, налагодити партнерство і бути включеними в гру з дитиною з особливими потребами). Однією з них є рекомендація завжди поєднувати слова чи ідеї разом з афектами чи діями: слово ↔ афект ↔ дія (наприклад, дитина має зрозуміти, що сказати «Хочу сік!» краще, ніж показати його на малюнку). Також виявляйте свої емоції й під час вирішення конфлікту, не ховайте їх – завжди будьте поживленими, намагайтеся змінювати експресію свого обличчя, звуки голосу та жести, показуючи різні емоції.

Вчить дітей двосторонній, цілеспрямованій взаємодії з вирішення проблеми із залученням емоцій.

Для розвитку емоційного мислення цей метод спонукає: вимагати від дитини завжди відповідати на те, що каже чи робить дорослий; будувати



містки між ідеями дитини; заохочувати дитину до рефлексії з приводу її дій чи почуттів (стимулювати мислення можна за допомогою питань – «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Чому?» – чи висловлювання глупих припущень. Для того, щоб поступово збільшувати складність рефлексивного мислення, слід ставити дитині запитання щодо можливих причин чи мотивів дій, точок зору інших людей); спонукати дитину робити власний вибір; дорослому бути терплячими і навчитись одержувати задоволення від дискусій і переговорів замість, щоб самому директивно висловлювати пропозиції чи встановлювати жорсткі правила. Розширенню емоційного діапазону допоможе розігрування ігрових сюжетів із включенням різних емоцій, не уникаючи в тому числі й негативних, тобто: і турботу, і впевненість в собі, і агресію (Playing ..., 2004).

Вмінню справлятися з різними ситуаціями стресу, емоційному розвитку та в цілому здоровому психічному розвитку дитини сприяє формування у неї навички **контейнування** (термін з психоаналітичної теорії). Для формування цієї навички важливим є контакт з дорослим, адже розвивається вона завдяки відносинам і у відносинах. Кажучи простою мовою, дитина розуміє, що її люблять, приймають такою, якою вона є з різними емоціями і почуттями. Пережити і трансформувати свої емоції дитина може тільки в контакті зі значущим дорослим, а саме мамою. Втім інший дорослий також може виступати як «контейнер» для емоцій дитини (її страху, гніву, образи, обурення тощо), – тобто, дорослий пропускає емоції дитини через себе і повертає у зрозумілому для дитини вигляді. Відтак, контейнування є найкращим шляхом до встановлення надійної прихильності й емоційного зв'язку з дітьми, що є запорукою їх здорового розвитку (В.Біон, С.Садовнікова та ін.).

Але, щоб допомогти дітям, дорослий передусім має розібратися у власних почуттях і очікуваннях. Так, щоб відразу не закипіти («Знову ці діти ...»), слід передусім запитати себе: «Що я хочу?», «Що я відчуваю зараз?». Це допоможе з'ясувати на 2 етапі, що саме відбувається, які почуття та емоції відчувають діти в цій ситуації. На 3 етапі дорослому потрібно зрозуміти, що діти хочуть від нього і в чому він може їм допомогти. І вже на останньому, 4 етапі – прийнятті рішень – потрібно зрозуміти, яким чином найкраще вирішити конфлікт і що дорослий хоче зараз від дітей.

Провідником, задушевним посередником між дитиною і дорослим (арт-терапевтом) може служити лялька. З приводу психокорекції за допомогою ляльок у арт-терапевтів є сталий вираз: «рукою вчать (лікують) голову». Нетрадиційні прийоми **лялькотерапії** дають можливість дитині висловити свої почуття і емоції, дають впевненість у власних силах, сприяючи більш успішній соціалізації. Лялькотерапія дозволяє зняти гострі емоційні негативні стани, скоригувати емоційні і особистісні порушення, сформувати вміння і навички взаємодії. Використовують його і з метою корекції протестної, опозиційної, демонстративної поведінки; профілактики дезадаптивної поведінки. Кожен раз, коли ми щось «творимо» – ми повертаємо себе. Тому лялечки з ниток, прості мотанки, чоловічки з поролону (або з губок для миття посуду), виліплювання

лялечок і фігурок з тіста чи глини – все це є дуже дієвою терапією (Т. Меерзон & К. Кожаева, 2016 та ін.).

«Особливі» діти дуже довгий час не розуміють емоційні стани. Невичерпним джерелом розвитку почуттів, переживань і емоційних відкриттів є театралізована діяльність. З усіх видів саме театралізована гра надає особливий вплив на розвиток у дитини емоційного інтелекту – здатності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, жестами, інтонацією, вчить ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях, пізнавати світ розумом і серцем та знаходити адекватні способи взаємодії. Для дітей з ППР підходящими є гра в ляльковий театр та гра-драматизація (И. Вечканова, 2006; Н. Холодова, 2013 та ін.).

Залучення дітей до театралізованої діяльності краще почати з освоєння режисерської гри – настільного театру картинок або іграшок, мабуть, який є найбільш доступним видом театру для дітей з вираженою розумовою відсталістю. Доступними для дітей з ППР є ігри з пальчиковими ляльками.

Робота з лялькою-маріонеткою дозволяє проявляти через ляльку ті емоції, почуття і стани, які дитина з якихось причин не може або не дозволяє собі проявляти.

Найпоширенішим видом стендових театралізованих ігор є гра із тіньовими ляльками, у яку із задоволенням включаються і, окрім отримання маси приємних емоцій, вчать розуміти і використовувати мову міміки і жестів, вдосконалюють свою вимову, в якій важливими складовими є емоційне забарвлення і інтонація. Співпереживання героям інсценізації розвиває почуття дітей, уявлення про погані та хороші людські якості. Психокорекційний смисл тіньового театру і тіньових ляльок полягає також й у роботі над дитячими страхами (А. Татаринцева & М. Григорчук, 2007).

Часом приголомшливо позитивні результати дає застосування площинних ляльок у корекційній роботі з дітьми, які відчувають труднощі у спілкуванні з оточуючими або ж демонструють проблемну чи агресивну поведінку. Різновидом площинної ляльки є паперова лялька. Її важливою перевагою відносно інших ляльок є не складний і не дорогий спосіб виготовлення (зручно також її робити і з фетру на липучці). У такій грі дитина може сама змайструвати щось необхідне для гри і грати: одягати-роздягати ляльку з урахуванням пори року, «гуляти» з нею, «спілкуватися» з друзями своєї ляльки тощо.

Мотузкові ляльки дуже допомагають у випадку проблемного спілкування й підвищеної тривожності дитини з ППР. Ляльки на рукавичках є найбільш різноманітними у жестах і рухах й тому дуже популярні в дитячих лялькових театрах. Втім, дітям з інтелектуальними порушеннями складніше грати ляльками БіБаБо, адже вони вимагають техніки водіння. Об'ємні ляльки зазвичай застосовуються для програвання ситуацій в рольових іграх.

Ще одним дієвим засобом коригування емоційних і поведінкових порушень, зниження емоційної напруги і ступеня соціальної депривації у дітей з ППР є *ігрова терапія*. Для дітей з ППР ігрові методи є найбільш підходящими, адже діти цієї категорії більш спонтанні й менш здатні до рефлексії своїх почуттів і дій, а у

багатьох випадках вони взагалі не можуть словесно описати свої переживання. В ігровій діяльності їх переживання проявляються безпосередньо і не усвідомлено. Спираючись на природну потребу дитини у грі, можна застосовувати ігрові ситуації для розширення репертуару моделей поведінки дитини; покращити її здатність спілкуватися з дорослими і однолітками, підвищити рівень її соціальної компетентності, розвинути здатність емоційної саморегуляції тощо.

Існує кілька типів ігрової терапії (недирективна терапія, директивна терапія, ігри з ляльками та іншими іграшками, ігри з емоційною складовою, малюнки з емоційною складовою, живопис з метою емоційного виразу, метафори та історії, рольові ігри, творчі ігри, ігри на уяву і фантазію) і, відповідно, багато різних вправ. Зокрема, розроблений (О. Нікольська, Е. Баєнська, М. Ліблінг та О. Аршатська) ігровий метод (як складова частина емоційно-смыслового підходу в корекції аутизму), у практиці освітніх дошкільних закладів комбінованого виду виявився ефективним (Н. Гращенкова, 2017) й для адаптації дітей з ППР, з синдромом Дауна, а саме: підвищення їх продуктивності під час входження у спільні події, соціальні контакти і взаємодію з середовищем (що є першим етапом становлення особистості – адаптації).

*Метод «Хороводні гри»* є однією зі спроб вирішення актуального завдання з розробки середовищних форм розвитку для особливих дітей різних категорій. Позитивним є те, що ці ігри відображають приклади соціально-побутового устрою, картини взаємодії людей, поведінку і звички тварин, сили природи або стихій. Вони підійдуть для дітей різного віку – як маленьких, так і юнаків і дівчат (Н. Белопольська, О. Рубан, 2012).

Характери емоційного взаємодії, способи регулювання емоційного стану в народних іграх, часто розкриваються на прикладі поведінки тварин (хитрого kota, дурної курки, гордовитого ворона, злого вовка, неметкого ведмедя, меланхолійної жаби, доброї кози, веселої корови). Входження у роль з різними психологічними характерами дозволяє дитині прожити різні емоційні стани та перенести ці почуття в реальне життя. У цих іграх з'являється можливість вимістити руйнівні емоції. В народній традиції збереглися ігри з простими діями: діти сіють мак, стукають молотком, зображують крик птиці тощо. Ігри з повторюваними прикладами діалогів, усталеними мовними зворотами і формами мови сприяють розвитку вербального спілкування.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** З огляду на характерний для інтелектуальної інвалідності дефіцит адаптивної поведінки – невідповідність її соціальним і культурним стандартам – запорукою успішної міжособистісної взаємодії дітей є формування у них соціального та емоційного інтелекту. Для емоційного розвитку найбільш підходящими є середовищні форми розвитку (зокрема, такі методи, як Флортайм, контейнування емоцій, лялькотерапія, «хороводні ігри» та ігрова терапія), які також дозволяють безпосередньо стимулювати активність дітей та впливати на формування у них навичок контролю та регуляції власної поведінки.

Наприкінці зазначимо, що основна лінія розвитку емоційно-мотиваційної сфери (окрім розвитку потреб) полягає у збільшенні числа емоцій, що проявляються дитиною. А це є окремою проблемою для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (адже вони слабо розрізняють емоції і можуть демонструвати відсутність співчуття). Тому дорослий має навчати емоціям через їхню демонстрацію. Під час читання казки, зміні голосів персонажів слід намагатися створити відповідний емоційний фон, відображати на обличчі емоційні стани персонажів казки – все це сприятиме тому, що дитина несвідомо почне «відбивати за механізмом емоційного зараження» на своєму обличчі ті почуття, які вона відчувала під час прослуховування казки. Також у роботі не слід боятися конфліктувати із дітьми, навпаки, під час вирішення конфлікту дорослий має показувати, проявляти свої емоції та афекти, поєднуючи їх з дією і взаємодією – тобто, завжди бути поживленим, показувати емоції за допомогою голосу і експресії обличчя. В навчанні та іграх з дитиною слід бути актором, який «переграє», граючи на публіку: надмірно жестикулювати, бити на ефект, спілкуватись переважно як персонаж вигаданої «історії».

#### Література:

1. Заблоцький, В. (2002). Соціальний інтелект. В.І. Шинкарук (Ред.). *Філософський енциклопедичний словник*. (с. 599). Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис.
2. Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект*. Віват.
3. Playing with a purpose: an introduction to Flortime (2004). *International Symposium on Autism*. Geneva Centre for Autism.
4. Меерзон, Т.И., & Кожаева, К.Е. (2016). Куклотерапия в социализации детей с умственной отсталостью. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 20, 43–48. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56324.htm>.
5. Вечканова, И.Г. (2006). *Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*. СПб.: КАРО.
6. Татаринцева, А.Ю. & Григорчук, М.Ю. (2007). *Детские страхи: куклотерапия в помощь детям*. М.: изд-во Гтнезис.
7. Гращенкова, Н.С. (2017). Дошкольное образование: программа, основанная на методе игровой терапии. *Альманах института коррекционной педагогики*, 28 («Игра. К 120-летию Л.С.Выготского»). Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/preschool-education-a-program-based-on-the-method-of-play-therapy>
8. Белопольская, Н.Л., & Рубан, О.В. (2012). Хороводные игры как метод коммуникативного развития дошкольников с нормативным и нарушенным психическим развитием. *Социальная психология и общество*, 4, 130-140.

*Ринчовська Тетяна Валентинівна,*  
вихователь-методист, вчитель-дефектолог,  
Житомирський дошкільний навчальний заклад № 33

## **ВОРКШОП ЯК ФОРМА ДИНАМІЧНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Зміни освіти вимагають від педагогів бути активними та самостійними, вміти інтенсивно взаємодіяти, вчитися пізнавати та поширювати власний досвід. Формування даних якостей забезпечить відповідність сучасного педагога вимогам нового Закону «Про освіту». З метою забезпечення якості дошкільної освіти важливо здійснювати підвищення кваліфікації та ініціювати (або підтримувати) саморозвиток педагогів у міжкурсовий період шляхом мотивування до участі у роботі майстер-класів, колоквиумів, брейн-рингів, воркшопів та інших форм динамічного навчання дорослих [1, с. 4].

Воркшоп спрямований на актуалізацію внутрішнього потенціалу педагога з метою розвитку готовності до інноваційної професійно-педагогічної діяльності у ЗДО, актуалізує досвід учасників групи, допомагає інтегрувати новий погляд та розуміння проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами на основі власних ресурсів і вирішує наступні завдання:

- сформулювати установку на прийняття інноваційної професійно-педагогічної діяльності у ЗДО як професійної цінності;
- актуалізувати внутрішню мотивацію на розвиток самоефективності;
- стимулювати інтерес до експериментування в застосуванні інноваційних методів і технологій навчання у роботу з дітьми із ООП;
- розвинути окремі компоненти готовності до інноваційної професійно-педагогічної діяльності у ЗДО;
- апробувати алгоритм конструювання індивідуальних прогностичних моделей розвитку компетентної професійної поведінки;
- підвищити рівень усвідомлення власної компетентності як актуального і потенційного носія інноваційних ідей.

З усіх тренінгових методів навчання педагогів значної популярності набуває воркшоп - короткотерміновий семінар або майстерня.

Воркшоп (з англ. «workshop») – навчальний захід (нарівні із семінарами, курсами, майстернями), на якому учасники отримують знання самостійно. Дослівний переклад терміну – «робоча майстерня» [4].

Найчастіше воркшоп стоїть в асоціативному ряду зі словами «активність», «експеримент», «ризик», «зміна», «демократичне прийняття рішень», «цілісне навчання» [3, с. 5]. Як вважає відомий німецький психолог і психотерапевт К. Фопель, воркшоп налаштовує людей на самовираження, на можливість внутрішніх змін, вселяє надію на зустріч з привабливими «співучасниками» і надихаючим

провідником. Вчений-практик наводить ряд визначень, які розкривають весь спектр уявлень про воркшоп:

- воркшоп – це навчальна група, яка допомагає всім учасникам стати після закінчення навчання більш компетентними, ніж на початку;

- воркшоп – це навчальний процес, під час якого учасники багато дізнаються один від одного; в центрі уваги - переживання учасників, а не компетентність ведучого;

- воркшоп – це тренінг, результати якого залежать, перш за все, від вкладу учасників і в меншій мірі - від знань ведучого;

- воркшоп – це можливість відкрити для себе свої знання й уміння, про які не здогадувався, і навчитися чомусь від людей, від яких цього не очікував [5].

Основні відмінності воркшопа від інших заходів – висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, актуальний досвід й особисте переживання. Ведучий (експерт, керівник воркшопа) допомагає учасникам визначити мету, завдання високопродуктивної майстерні, підбирає методи та прийоми для активного дослідження.

Учасники використовують особистий досвід і професійні знання та вміння, наявні у них із теми воркшопа. Вони діляться ними з іншими учасниками заходу. Ведучий уміло контролює процес, спрямовує діяльність групи.

Мінімальна тривалість воркшопа – половина дня. Максимальна – п'ять-сім днів. Основні методи і прийоми: аналіз і розбір ситуацій, створення проєктів і презентацій, «мозковий штурм», параметричний практикум, виконання індивідуальних і групових вправ. Теоретичні «вкраплення» у вигляді лекцій застосовуються дуже рідко й у мінімальному (необхідному для повного висвітлення теми) обсязі. По закінченню воркшопа у групи є певний інструментарій, модель поведінки в конкретній ситуації [4].

Велике значення для проведення ефективного воркшопа має грамотний психолого-методичний супровід. При такій формі навчання наголос робиться на динамічне знання. Відповідальність за результат навчального процесу розподіляється між учасниками й ведучим. Кожний учасник воркшопа отримує індивідуальне рішення конкретного завдання. Результативність заходу визначається внеском учасників.

Така динамічна форма роботи з педагогічними працівниками включає кілька етапів:

- організація групової взаємодії,
- самодіагностика,
- розвиток готовності до професійно-педагогічного саморозвитку,
- проєктування і моделювання розвитку професійної компетентності в майбутньому,
- контроль ефективності.

Структура воркшопа відображає ряд змістовних позицій:

1. Ухвалення важливості інноваційної діяльності (установка, цінність).
2. Мотивація до розвитку власної готовності.

3. Оцінка власної компетентності (діагностика і рефлексія).

4. Досвід презентації власних компетенцій.

5. Розвиток способів компетентної поведінки в галузі освоєння і застосування інноваційних методів та технологій навчання.

6. Рефлексія динамічних змін в уявленнях про себе як носія інноваційних ідей та рішень в професійно-педагогічній діяльності, фіксування можливих шляхів саморозвитку, оцінка отриманого інтерактивного досвіду.

В результаті використання такої інтерактивної форми методичної роботи як воркшоп, було доведено її високу ефективність та дієвість у саморозвитку педагога. Через проведення воркшопу було розглянуто тему «Нетрадиційні технології інтелектуально-мовленнєвої діяльності особливих дошкільників». Завдяки подібній динамічній формі навчання педагогічні працівники мали змогу самостійно здобувати та ділитися знаннями в активній взаємодії з колегами, наповнився власний багаж знань новими професійними компетентностями. Наступний крок - це впровадження отриманих знань у роботу з вихованцям з метою активізації та удосконалення інтелектуально-мовленнєвої діяльності.

В рамках воркшопу було пропрацьовано різні інноваційні форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що спрямовані на розвиток інтелектуально-мовленнєвої діяльності, зокрема:

- створення інтелект-карт;
- робота з коректурними таблицями;
- складання описів за опорними схемами;
- використання мнемотаблиць;
- коментоване малювання;
- ведення полілогу;
- використання прийомів ейдетики;
- використання інтерактивного прийому – «мікрофон».

Розглянуто нетрадиційні засоби комунікативно-мовленнєвої активності:

- використання лепбука;
- використання фразового конструктора.

Через проведення воркшопу були визначені можливості використання нетрадиційних технологій у роботі з особливими дошкільниками, відкрився простір для прояву творчості й гнучкості у підході до дитини, з'явилася можливість педагогу почуватися відкривачем нових знань. Освіта дітей з особливими освітніми потребами здійснюється через професійне та творче зростання самих педагогів.

Для проведення воркшопу було створено коректурну таблицю «Нетрадиційні підходи до оптимізації інтелектуально-мовленнєвої діяльності дошкільників».

Перехід до кожного наступного завдання здійснювався в процесі роботи з даною коректурною таблицею. Ведучий давав характеристику технології, а учасники повинні були зрозуміти, про що йде мова та позначити фішкою в таблиці. Характеристики на кожну інновацію надавалися ведучим поступово

від узагальненої до більш конкретизованої, доки учасники воркшопу не здогадувалися, про яку технологію (засіб) йде мова.

Після правильного визначення слово передавалося педагогу, який презентував дану технологію (засіб). Виступ кожного педагога складався з двох частин:

- міні реклама-презентація технології;
- «робоча майстерня» (з учасниками воркшопу).

## **НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ РОБОТИ, РОЗГЛЯНУТІ В РАМКАХ ВОРКШОПУ**

### **1. ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ**

#### ***Реклама-презентація***

Інтелектуальна карта – це схема/діаграма, призначена для візуалізації інформації під час її обробки людиною, що сприяє розвитку усіх пізнавальних процесів, зокрема мислення, мовлення, пам'яті, уваги тощо.

Застосування схем під час розвитку мовлення дітей допомагає зберегти логіку побудови описової розповіді, повідомлення чи міркування. Інтелектуальна карта є структурно-логічною схемою вивчення певної теми, в якій відображаються зв'язки ключового поняття, що розташовується у центрі, з іншими поняттями цієї теми (проблеми), та становить з ними нерозривну єдність. Така карта складається за активної участі дітей на їх очах, охоче дітьми коментується, багаторазово удосконалюється, доповнюється у різних формах життєдіяльності. Під час колективного обговорення карти діти залучаються до різних видів діяльності (малювання, розігрування ситуацій, виконання завдань за предметними картинками, створення рухливих образів тощо).

#### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Створити інтелектуальну карту на тему: «Мовлення».

### **2. МНЕМОТЕХНІКА**

#### ***Реклама-презентація***

Мнемотехніка (в пер. з грецької – «мистецтво запам'ятовування») – це система методів і прийомів, які забезпечують успішне запам'ятовування, збереження і відтворення інформації, знань про особливості об'єктів природи, навколишній світ, ефективно запам'ятовування структури розповіді і, звичайно, розвиток мовлення.

#### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Самостійно створити мнемотаблицю за вибраним твором.

### **3. КОРЕКТУРНА ТАБЛИЦЯ**

#### ***Реклама-презентація***

Коректурна таблиця – це інформаційно-ігрове поле, поділене на клітинки, заповнені предметними картинками, символами, буквами, геометричними фігурами тощо. Під час роботи з таблицею установлюють якнайбільше різнопланових зв'язків (колір, форма, розмір, розташування, призначення тощо) між її елементами.

Діти повинні сприйняти на слух вказівку дорослого, зосереджено роздивитися таблицю, знайти правильну відповідь чи виконати завдання



(накрити, розфарбувати, полічити, співвіднести зі схемою, символом тощо), а потім прокоментувати результат.

#### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Усі учасники об'єднуються у підгрупи. Кожній підгрупі необхідно створити власну коректурну таблицю та розробити розвивальні завдання до неї.

### **4. ФРАЗОВИЙ КОНСТРУКТОР**

#### ***Реклама-презентація***

Фразовий конструктор – інтерактивно-мовленнєва гра, у ході якої діти вчаться складати різноманітні за складністю речення та користуватися при цьому символічними зображеннями. Гра спрямована на розширення та удосконалення словника дитини, формування граматичної будови речення та лексико-граматичних уявлень.

#### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Підгрупам пропонується самостійно розглянути серію картинок, розкласти їх у певній послідовності та скласти за ними розповідь, поширюючи їх прикметниками.

### **5. ПОЛІЛОГ**

#### ***Реклама-презентація***

Полілог – дискусія або бесіда, в якій беруть активну участь кілька співрозмовників, що мають власний відмінний погляд на обговорювану проблему.

Під час організації полілогу вихователь учить дитину чітко висловлювати свої думки, розвиває вміння слухати і розуміти запитання, правильно формулювати відповідь на них – коротко або докладніше залежно від характеру запитання, правильно ставити запитання. Полілоги активізують дитячу мову, сприяють розвитку діалогічного мовлення.

#### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Визначити спільне та відмінне між поняттями «полілог» та «діалог» за допомогою кругів Ейлера.

Підібрати теми, на які можна провести полілог і теми для діалогу.

### **6. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ РОЗПОВІДАННЮ ЗА СХЕМАМИ**

#### ***Реклама-презентація***

Схеми-моделі – це наочні моделі, в яких дитина відтворює структуру об'єктів і зв'язків між ними.

Застосування схем-моделей – ефективний спосіб, що сприяє розвитку мовлення, словесно-логічного мислення, пам'яті дітей дошкільного віку. Використання схем при складанні описових розповідей полегшують дітям оволодіти зв'язним мовленням. Крім того, наявність наочного плану робить такі розповіді чіткими, зв'язними, послідовними та поширеними.

#### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Кожній підгрупі необхідно розробити схеми-моделі складання опису для середньої та старшої групи на обрану тему.

### **7. КОМЕНТОВАНЕ МАЛЮВАННЯ**

#### ***Реклама-презентація***

Коментоване малювання – цікавим прийомом активізації мовлення дітей, під час якого дитина потрапляє в ситуацію, в якій вона прагнучим висловлюватися, ділитися враженнями. Його суть полягає у тому, що вихователь бере великий аркуш паперу, фломастери і разом з дітьми починає фантазувати і замальовувати.

Діти захоплюються цікавою колективною діяльністю, результати якої з'являються у них на очах. Ця ситуація спонукає їх до висловлювань. Не напружуючись і не докладаючи великих зусиль, діти легко описують предмети чи явища, виділяють їхні істотні ознаки, висловлюють свої думки, припущення.

### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Кожна підгрупа повинна змоделювати фрагмент мовленнєвого заняття з використанням коментованого малювання.

## **8. ЛЕПБУК**

### ***Реклама-презентація***

Лепбук (з англ. lapbook – «наколінна книга») – саморобна інтерактивна тека з кишеньками, віконцями, конвертиками, вкладками, рухомими деталями, що містять систематизований матеріал з певної теми.

Щоб заповнити теку, діти виконують запропоновані завдання, здійснюють спостереження, роблять висновки, знаходять чи створюють ілюстрації, систематизують зібрані матеріали за певними критеріями. Розглядання такої теки дає дітям змогу легко відновити в пам'яті набуті знання.

### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Розгляд лепбуків кожною підгрупою та виконання запропонованих завдань.

## **9. ЕЙДЕТИКА**

### ***Реклама-презентація***

Ейдетика – це здатність запам'ятовувати яскраві образи і з легкістю їх відтворювати. Ейдетика сприяє розвитку мислення, уяви, творчих здібностей, образної пам'яті, розвитку мовлення та способів подання навчального матеріалу.

Основне правило ейдетики: уява + позитивні емоції = секрет успішного навчання. Головне запитання ейдетики: «Про що ти подумав?».

Асоціації – такий зв'язок між окремими об'єктами, коли один з них викликає у свідомості образ іншого.

Види асоціацій: нюхові, тактильні, зорові (кольорові та предметні асоціації), смакові та звукові асоціації.

### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Вправа «Предмети-невидимки в банці».

Учасникам пропонується відчутти аромат, що «ховається» у баночці і дати відповіді на запитання: «Про що ти подумав?», «З яким кольором асоціюється запах?». Склади з цими словами речення.

Вправа «Тактильні дощечки».

Учасникам пропонується, не дивлячись, доторкнутися до дощечки та сказати: «Про що ти подумав?», «Яка дощечка на дотик?». Придумати речення, у якому було б слово-образ, який викликала дана дощечка і слова-ознаки, якими описали цю дощечку.

## **10. ДРУДЛИ**

### ***Реклама-презентація***

Друдли – чорно-білі картинки-загадки, дивлячись на які абсолютно неможливо чітко і точно сказати, що це таке. Кожен із нас може придумати силу-силенну друдлів: на білому фоні, намальовані різноманітні лінії чорним або кольоровим фломастером.

У роботі з дітьми використовуються друдли окремо, або включаються в ігри, за допомогою яких розвиваємо в дітей різні форми мислення, мовлення та уяву.

### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Учасники об'єднуються у підгрупи.

1 підгрупа – за 2-ома друдлами придумати та представити діалог між героями, з якими асоціюються у вас ці друдли.

2 підгрупа – розкласти запропоновані картки з друдлами в певній послідовності та скласти за ними речення.

3 підгрупа – кожен член групи бере по одній картці з друдлом і група створює казку по колу, вводячи свого персонажа з картки чи свій об'єкт.

## **11. ПІКТОГРАМА**

Піктограми допомагають запам'ятовувати будь-які літературні твори як віршовані, так і прозові. Піктограми подаємо в чорно-білому або злегка тонованому зображенні для полегшення обробки інформації мозком.

### ***Завдання для «робочої майстерні»***

Дидактична гра «Про що ти подумав?»

Пропонується картка-таблиця із зображенням іграшок чорно-білого кольору. У грі є кольорові кружечки та геометричні фігури. Ведучий показує, наприклад, червоний кружечок: «Про яку іграшку ви подумали?». Потім пропонує розглянути, наприклад, круг: «Про яку іграшку ви подумали?».

Ускладнене завдання: пропонується одночасно і колір, і геометрична фігура. Наприклад, чорний колір і круг: «Про що ви подумали?».

## **12. МІКРОФОН**

Цей прийом може використовуватись як у груповій, так і у фронтальній роботі з дітьми, може стати частиною інших інтерактивних прийомів («Мозкова атака», «Акваріум» тощо). Полягає у вільному висловлюванні ідей, думок або відповідей на запитання. Діти повинні дотримуватись певних правил: висловлюватись по черзі й тільки в символічний (іграшковий) мікрофон, не перебивати та не критикувати інших.

### ***Завдання для «робочої майстерні» на рефлексію***

Висловити свої думки щодо проведеного воркшопу.

## **Висновки**

Використання воркшопу відкриває можливість для педагогів навчитися використовувати власні ресурси, модернізувати погляди на уже відоме питання використання нетрадиційних технологій інтелектуально-мовленнєвої діяльності у роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами. Через воркшоп

педагоги активно обмінюються досвідом, обговорюють існуючі проблеми у професійній сфері і кожен може надати та отримати пораду від колег. Дана форма динамічного навчання більш результативна завдяки конкретизованості та вузькій тематичній спрямованості, крім того воркшоп відноситься до групи таких розвиваючих та навчаючих форм методичної роботи, які найбільш підходять для навчання дорослої аудиторії.

«Живі» знання, отримані в процесі воркшопу, є продуктом активної діяльності самих учасників. Через процес експериментування, креативності педагоги самостійно відіграють провідну роль в отриманні нового, що значно підвищує ефективність його засвоєння. Такі динамічні знання стають частиною професійної діяльності педагога, підвищують якість освітньої і корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

#### **Література:**

1. Інструктивно-методичні рекомендації «Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах» // Листа МОН України від 13.06.2017 № 1/9-322.
2. Мисоченко І.Ю. Модернізація процесу навчання у вищій школі. // У збірнику: Соціально-гуманітарні та психологічні науки: теоретико-методологічні та прикладні аспекти. Матеріали 2-ї Міжнародній науково-практичній конференції. - 2015. - С. 150-153.
3. Фопель К. Ефективний воркшоп. Динамічне навчання. Пер. з нім. [Текст]/К. Фопель. – Генезис, 2003. –368 с.
4. Електронний ресурс: <http://osvita.ua/add-education/glossary/7701/>
5. Електронний ресурс: <https://slovotvir.org.ua/words/vorkshop>

*Супрун Дар'я Миколаївна,*  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри спеціальної психології та медицини  
факультету спеціальної та інклюзивної освіти  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова,  
*Галета Зоя Анатоліївна,*  
вчитель слухо-мовної роботи,  
Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №18

### **АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ**

Отримання відповіді на запити сучасності вимагає модернізації освітньої системи вищої школи та акцентування на якість підготовки конкурентоздатних фахівців як національного пріоритету. В умовах Євроінтеграції для України видається необхідним вивчення передового світового досвіду. Вхідження 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. Серед пріоритетних завдань, визначених тенденціями Євроінтеграції, представлені актуальні питання оновлення змісту професійної підготовки, реструктуризації освіти, трансформації гуманітарної освіти, впровадження інноваційних технологій підготовки конкурентоспроможних фахівців. 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. 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 чиміжнародному 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, с. 54]; стан і тенденції професійної підготовки епохи діджиталізації; актуальні тренди в запровадженні новітніх програм; академічна мобільність та інтернаціоналізація; наукова діяльність та її оцінка тощо.

Європейський простір вищої освіти ґрунтується на міжнародному співробітництві, що має усунути перепони та забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, яка базується на принципах демократизації й незалежності університетів, наукової та дослідницької самостійності, активізації мобільності студентів і науково-педагогічних кадрів; підготовці молоді до активного життя в демократичному суспільстві, формуванні основи для професійної кар'єри й особистого розвитку. Постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами. Водночас загострилася суперечність між завданнями щодо інтеграції української вищої школи до європейського простору вищої освіти і чинною системою підготовки фахівців, потребами суспільства в компетентних фахівцях та якістю їх підготовки. Динамізм суспільних процесів обумовлює нові стратегічні напрями перебудови освітнього процесу. Розвиток іншомовної підготовки у вищій професійній освіті обумовлений цілеспрямованою державною політикою

щодо євроінтеграції та реформування вищої освіти. Отже, визначимо тенденції епоха діджиталізації (особливо період COVIDу): надзвичайне прискорення змін, стрибок у 2-7 років (суто онлайн дистанційні програми, які акредитують і все університетське навчання (окрім клінічної підготовки) проходить онлайн. Починається нова дискусія з приводу того, що “онлайн” – це якісно чи ні, адже на цей шлях стали топ-університети Європи [3, с. 25].

Об’єктивною ж реальністю розвитку освіти сьогодні є:

- розширення міжнародних зв’язків й інтеграція до європейської спільноти;
- навички іншомовної комунікації є ключовими для розвитку міжнародних відносин; багатомовність і полікультурність вважаються необхідними умовами життєдіяльності громадян нової Європи;

- необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації формування іншомовної професійної компетентності.

Що ж означає перехід у онлайн середовище – процеси трансформації: онлайн середовище зовсім інше, потрібно навчитися змінювати умови, структуру курсів, але це не означає зниження якості чи вимог. Маємо відмовитися від зворотів „або/або“, та шукати рішення, що буде гібридним. Також необхідно зрозуміти, як студенти навчаються онлайн. Ключовою є підтримка цифрових компетенцій всіх учасників та доступність інфраструктури на рівні технологічної підтримки університетів.

Сучасні інтеграційні процеси, входження в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої академічної мобільності. Отже, іншомовна підготовка є невід’ємною складовою фундаментальної освіти: по-перше, завдяки своїй ролі у вищій освіті та глобалізованому суспільстві, по-друге, як один із засобів передачі світовому співтовариству здобутків вітчизняної науки й освіти. Прогалини в іншомовній підготовці пояснюються недоліками всієї системи оволодіння іноземними мовами в вищій освіті. Україну від Європи все ще відокремлює мовний бар’єр. Більшість фахівців мають проблеми іншомовного спілкування – існують великі протиріччя між реальним рівнем володіння іноземною мовою та вимогами суспільного життя сучасних українців в умовах євроінтеграції [2, с. 15].

Вища освіта в Україні має забезпечувати підготовку фахівців, які могли б конкурувати з випускниками престижних закордонних ЗВО. Вимагається посилення не лише спеціалізованої підготовки, але й поглибленого вивчення інших дисциплін для професійної реалізації майбутніх професій, зокрема іноземних мов.

Розглядаємо процес підготовки через максимальне зближення дистанційного чи аудиторного навчання, позааудиторної роботи та набуття практичних навичок. Використання інтегративного навчання, зокрема психолінгвістичних тренінгів у процесі підготовки, що дає можливість створити психологічні умови, які сприятимуть ефективному співтовариству. Без вивчення міжнародного досвіду неможливо розвивати ефективну професійноорієнтовану вітчизняну систему

підготовки, зокрема, іноземною мовою, яка була б адаптована до європейських норм і кращих світових освітніх стандартів. Відтак професійна підготовка потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації, зокрема, запровадження окремих он-лайн спецкурсів, тренінгів, мастер-класів іноземною мовою, що уможливить вирішення актуальних завдань щодо інтеграції до Європейського простору загалом, та відповідності чинної системи підготовки кадрів досліджуваної категорії спеціалістів щодо кращих світових зразків та провідних тенденцій, зокрема.

Стратегії розвитку вищої освіти у національному та світовому вимірі характеризуються:

- маніфестацією управлінської компетентності як основи професійної діяльності фахівця, що зумовлюється особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є частиною сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності;

- розвитком професійного управлінського мислення, яке відзначається усвідомленим, цілеспрямованим, системним підходом та має відбуватися завдяки: формуванню управлінських професійних знань, вмінь та навичок; доцільністю і методичною виправданістю професійної, комунікативно-спрямованої підготовки висококваліфікованих фахівців іноземною мовою.

Доцільною і методично виправданою є професійна, комунікативно-спрямована підготовка іноземною мовою, кінцева мета якої:

- відповідає окресленим уявленням про майбутню професійну діяльність (предметність діяльності) стимулює відповідними заходами потребу у професіоналізації паралельно з вивченням іноземної мови (вмотивованість діяльності);

- призводить у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою (цілеспрямованість діяльності) а також сприяє актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентоспроможною не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринку праці та успішною особистістю (усвідомленість діяльності) [7, с. 5].

Беззаперечно, що євроінтеграція стимулює розвиток Вищої школи, що спрямований на розвиток: системи універсальних управлінсько-психологічних здібностей і вмінь, що забезпечують реалізацію професійної позиції по відношенню до самого себе (вчити самого себе і адекватно оцінювати свої можливості, самостійно вибудовувати шляхи вирішення проблем і важких ситуацій в особистому і професійному житті, втілювати проекти з підвищення власної професійної компетентності, особистісної самореалізації; способів продуктивної співпраці й спілкування, вирішення конфліктів; готовності до оптимального рішення управлінсько-професійних завдань у новітніх політико-економічних умовах.

Транс- та міждисциплінарний підходи до організації навчального процесу у вищій школі, втілені в різних дидактичних формах, дозволяють виконувати

вимоги науки третього покоління, сформульовані в термінах компетенцій. Інноваційні інформаційно-комунікативні технології є опорою для формування транс- та міждисциплінарних зв'язків [2, с. 25].

Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійноспрямованої підготовки загалом та управлінської її складової, зокрема. Рівень підготовленості повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Необхідним є включення до професійної підготовки спецкурсів, які інтегрують на основі трансдисциплінарного підходу психолого-педагогічну, управлінську, іншомовну комунікативну складові професійної компетентності й забезпечує систематизацію та інтеграцію психологічних, управлінських, іншомовних знань в єдиний професійний простір. Комплексна мета інтегрованих он-лайн спецкурсів – підвищення у рівня професійно-педагогічної адаптивності, психолого-педагогічної та управлінської культури; засвоєння сутності, закономірностей, принципів, умов формування якостей активного і соціального компетентного суб'єкта наукової діяльності; практична підготовка особистості до виконання різних функцій і завдань, вирішення проблем професійного та особистісного саморозвитку. Вагомий внесок в позитивні зрушення робить загальна тенденція професійної підготовки фахівців з належним рівнем розвитку управлінських вмінь та навичок і відповідною іншомовною комунікативною компетенцією. Фахівець має бути частиною епохи діджиталізації, що уможливить конкурентоздатність на світовому рівні.

#### Література:

1. Fedorenko, M, Suprun, D. (2019) Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities WEB OF SCIENCE Published: Apr 2019 in *PSYCHOLINGUISTICS* DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-281-299
2. Suprun, D. Griban, G., Nikulochkina, O., Varetska O., & Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. *Postmodern Openings*, 11(3), 41-72. <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199> Postmodern Openings ISSN: 2068-0236 | e-ISSN: 2069-9387
3. Sheremet, M; Suprun, M; Suprun, D. (2020) Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education WEB OF SCIENCE Published: Sep 2020 in *International Journal of Applied Exercise Physiology*
4. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. (2020). State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Vol. 24, Issue 08. P. 8985-8999 <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>
5. Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D. (2021). Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* ISSN: 2068-0473 | e-ISSN: 2067-3957 2021, Volume 12, Issue 1, pages: 326-342 DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>



6. 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.

7. 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. 390с.

8. 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.

*Супрун Дар'я Миколаївна,*  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри спеціальної психології та медицини  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова  
*Супрун Микола Олексійович,*  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри психокорекційної педагогіки  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

## **ІЗ ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ ШКОЛИ «ЖИТТЯ» ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ В УКРАЇНІ (ПОЧАТОК 90-Х РОКІВ XX СТ.)**

Загальновідомо, що історія загалом й історія освіти зокрема, твориться конкретними людьми і вміщує в собі конкретні факти – знакові події в загальному історичному процесі. Саме такою подією в історії освіти дітей з розладами аутичного спектру стало створення школи «Життя».

Подумки перенесемося до початку 90-х років 20 ст. ...

Марія Василівна Щибрик, учителька початкових класів, пригнічена тяжкою хворобою доньки, вірила, що світ не без добрих людей. Допомога мусить прийти. Але звідки?

З берегів Темзи англійські вчені Д. Берлі та Г. Поу-Біер. Перебуваючи в Києві, вони запросили Марію Василівну з чоловіком та дочкою Любою до своєї лондонської клініки. Там дівчинку обстежили, зробили заключення: аутизм. Запропонували вивчити досвід їхньої системи навчання дітей означеної нозології. Батьки на власні очі побачили здобутки спеціального навчання ...

Повернувшись до Києва Марія Василівна взялася за непосильну справу: створити в Києві школу для дітей, які вважалися безнадійними.

На щастя, і на берегах Славутича знайшлися люди, не байдужі до чужої біди. Підтримав енергійного педагога академік О.В. Киричук, допоміг уладнати справу із приміщенням. Психолог Н.А. Бастун взялася за вирішення проблем, що пов'язані із психологічними аспектами розвитку дітей. Перший проректор

Київського інституту внутрішніх справ (нині Національна академія внутрішніх справ) полковник внутрішньої служби, Заслужений юрист України, академік НАПН України Віктор Миколайович Синьов прагнув постійно забезпечувати правову та волонтерську допомогу школі з боку колективу КІВС. Значимою була також ініціатива нашого колеги відомого вітчизняного лікаря-психотерапевта доктора медичних наук, професора Олександра Михайловича Морозова із комплексного медико-психологічного обстеження всіх вихованців цього навчального закладу. Ним також було проведено серію методичних семінарів із педагогами та батьками учнів. Курсанти-психологи надавали всіляку шефську допомогу, а також долучалися до здійснення своїх перших наукових пошуків, що з часом переростали у їхні системні дослідження. Зазначу, що тогочасні курсанти вихованці наукового об'єднання «Психолог» стали на сьогодні знаними фахівцями в різних сферах людинознавчої науки. Наш Вчитель – академік В.М. Синьов, налаштував нас – педагогів Інституту на пошук неформальних шляхів виховання майбутніх офіцерів-правоохоронців. Серед дієвих форм позааудиторної роботи колективу була різнопланова робота в спеціальних закладах освіти м. Києва. В полі зору колективу кафедри психології та педагогіки на чолі із знаним вченим-дефектологом професором Олександром Петровичем Северовим та відомим правозахисником професором Бецою Олександром Петровичем багато років знаходились питання співпраці із колективами спеціальних шкіл №10 та №12, а також із Дарницьким дитячим будинком-інтернат. Чільне місце тут належало і школі «Життя» [7]. Принагідно зазначимо, що всебічне вивчення підлітків, а згодом і дорослих засуджених з тими чи іншими особливостями психофізичного розвитку, дало змогу В.М. Синьову та його колегам О.П. Северову, Д.О. Ніколенку, А.С.Рождественському та іншим заявити про створення нового наукового напрямку, що інтегрував у собі найсучасніші досягнення пенітенціарної та дефектологічної науки – пенітенціарної дефектології. Помітним явищем у розвитку цієї галузі знань був вперше у колишньому Радянському Союзі захист під науковим керівництвом академіка В.М. Синьова кандидатської дисертації О.Д. Гришка, яка була присвячена всебічному вивченню мотиваційної сфери засуджених підлітків із порушенням інтелекту. Вагомим успіхом нашого Вчителя стало і дослідження його учениці Т.Г. Харченко питань пенітенціарної психології.

Варто буде наголосити на тому, що протягом всього періоду свого професійного шляху академік В.М. Синьов та ми його учні всіляко налагоджували та розбудовували шляхи співпраці із колективом дефектологічного факультету столичного педагогічного вишу, який тоді очолював професор Іван Пантелійович Колесник та Інститутом дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України) на чолі із тогочасним директором академіком Віталієм Івановичем Бондарем [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10 та ін.].

Зародження суспільного та професійного інтересу до такого нового на той час явища у вітчизняній дефектологічній науці та практиці як аутизм зумовив нас звернутися до досвіду тогочасних фахівців. Так, на психологічному факультеті

КІВС спільно із педагогами школи «Життя» були проведені різнопланові зустрічі-семінари із науковцями Інституту дефектології АПН України із Є.А. Ютріною та С.В. Трикоз, які вивчали досвід Великої Британії зі створення шкіл для дітей з розладами аутичного спектру. Емоційно-зворушливою були зустрічі із талановитим вченим і поетом Вадимом Володимировичем Кобильченком, нині доктор психологічних наук та відомий майстер поетичного слова. Під час вивчення основ дефектології педагоги психологічного факультету КІВС стали рекомендувати для ознайомлення тоді ще перші праці з проблем аутизму нині знаного вченого-дослідника в сфері спеціальної психології та педагогіки професора Діни Іванівни Шульженко.

Саме ґрунтовне опанування теоретико-методичними засадами корекційно-виховного процесу із дітьми з розладами аутичного спектру дозволив педагогічному колективу школи проводити значну консультативно-методичну роз'яснювальну роботу серед батьківської та педагогічної спільноти. Отже, школа «Життя» поступово ставала науково-методичним центром із вивчення такого складного явища як аутизм. Постійно наголошувалося на тому, що подібні школи виконують мають забезпечити належну соціалізацію учня. Зокрема, вчителі постійно намагалися розкрити засади спілкування із дитиною. В їхньому методичному арсеналі належне місце відводилося опануванню широкою палітрою методик із спілкування. Так, театр з Уельсу подарував дітям школи фарби та папір для навчання спілкуванню через мистецтво. Отже, за задумом основоположників школи, вона повинна виконувати соціально-реабілітаційну функцію, поліпшувати психічний стан вихованців. Зокрема через застосування методик поведінкової терапії, тобто вводити дітей у межі загальноприйнятої поведінки, наполегливо й терпляче, залучаючи до гри, вчити їх входити в контакт із іншими. Це сприяє не лише їхнім соціально-побутовій адаптації, а й розумовому розвитку.

В свої подальших історико-педагогічних розвідках ми будемо прагнути розкрити організаційно-методичні засади становлення закладів освіти для дітей з розладами аутичного спектру, оскільки це й на сьогодні має велике теоретико-практичне значення.

#### **Література:**

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Супрун М.О. Ювілей академіка Синьова Віктора Миколайовича (до 80-річчя від дня народження) Вісник пенітенціанної асоціації України, 2020. – №1. – С. 143-150.
2. Гладченко І.В., Супрун М.О. До 75-річчя від дня народження професора І.П. Колесника. Особлива дитина: навчання і виховання, №1, 2017. – С. 87-88.
3. Гладченко І.В., Супрун М.О. Учитель учителів. Пам'яті колеги. Дефектолог, 2017. №11 (131). С. 25-26.
4. Гладченко І.В., Супрун М.О. Вчитель вчителів (до 75-річчя від дня народження професора І.П. Колесника). Корекційна педагогіка, 2017. - №1. – С. 26-28
5. Гладченко І.В., Супрун М.О. Вчитель вчителів. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: - Вип. 9. ІСП НАПН України, 2018. – С. 17-21.
6. Колесник І.П. Супрун М.О. Нарис життя і науково-педагогічної діяльності М.З. Кота (до 75-річчя від дня народження) Корекційна педагогіка, 2017. - №1. – С. 25-26.

7. Кочерга Ф.Г. Супрун М.О. Школа для аутичних дітей Будьмо здорові, 1997, № 6. – С. 40-43.

8. Супрун Д.М., Супрун М.О. Академік В.М Синьов і сучасна психолого-педагогічна наука (до 80-річчя із дня народження) Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України – 2019. С. 283-296.

9. Супрун Д.М., Супрун М.О. Із історії започаткування мережі приватних навчальних закладів для дітей з розладами аутичного спектру в Україні наприкінці 90-х років ХХ ст. Міжнародна Науково-практична конференція «Корекційна спрямованість допомоги дітям та підліткам з розладами аутистичного спектра» 07. 04. 21 р. – К, : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. – С. 214-217.

10. Супрун М.О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с.

11. 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.

12. Fedorenko, M, Suprun, D. (2019) Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities WEB OF SCIENCE Published: Apr 2019 in *PSYCHOLINGUISTICS* DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-1-281-299

13. Suprun, D. Griban, G., Nikulochkina, O., Varetska O., & Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. *Postmodern Openings*, 11(3), 41-72. <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199> *Postmodern Openings* ISSN: 2068-0236 | e-ISSN: 2069-9387

14. Sheremet, M; Suprun, M; Suprun, D. (2020) Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education WEB OF SCIENCE Published: Sep 2020 in *International Journal of Applied Exercise Physiology*

15. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. (2020). State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Vol. 24, Issue 08. P. 8985-8999 <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>

16. Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D. (2021). Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* ISSN: 2068-0473 | e-ISSN: 2067-3957 2021, Volume 12, Issue 1, pages: 326-342 DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>

*Тельна Ольга Анатоліївна,*  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
корекційної освіти та спеціальної психології  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

## **УСПІШНІ ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США**

У нашій державі реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку розглядається в контексті перспектив і можливостей подальшої розбудови системи спеціальної освіти. У цьому контексті питання залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до навчання в закладах загальної освіти набуває особливої актуальності, оскільки успішне навчання дітей цієї категорії вимагає від педагогів, і суспільства загалом, високого рівня пристосованості та спеціальної підготовки.

Починаючи з 90-их рр. ХХ ст., для пошуку шляхів розвитку інклюзивної освіти вітчизняними та зарубіжними науковцями робилося чимало. Цими проблемами займалися М. Малофєєв, В. Синьов, М. Шеремет, Л. Андрушко, В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, С. Миронова, О. Савченко, М. Сварник, О. Столяренко, О. Таранченко, А. Шевчук та інші, котрі присвячували свої праці аналізу залученості дітей із ООП до навчання в закладах загальної освіти. Також, вивчалися проблеми виокремлення основних груп дітей, які потребують створення специфічних умов для реабілітації та соціальної адаптації (В. Бондар, Н. Івашура, В. Синьов, О. Таранченко, О. Тельна, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інші); з'ясовувалася специфіка змісту, особливості навчання та підготовки до життя дітей із ООП (Т. Білоус, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ванова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, В. Тарасун та ін.). Концептуальні підходи соціально-педагогічного інтегрування дітей і молоді з функціональними обмеженнями аналізувалися І. Івановою, А. Капською, І. Зверевою, Г. Лактіоновим, Л. Марченко, Р. Овчаровою, С. Пальчевським.

Проблема виокремлення специфіки впровадження інклюзивної освіти в Україні на основі вивчення позитивного зарубіжного досвіду є нагальною потребою для розвитку теорії та практики вітчизняної інклюзії, що зумовило появу численних публікацій за зазначеною тематикою. Зокрема, світовий досвід інтегрування дітей з ООП у заклади загальної освіти вивчали А. Колупаєва, Н. Кугуєнко, С. Миронова, Ю. Найда, О. Таранченко, О. Тельна, В. Шахненко, В. Шевченко та ін.

Попри достатньо велику кількість наукових праць, поточні проблеми інклюзивної освіти в Україні потребують подальшої розробки, обговорення та системного вирішення.

Активна співпраця з представниками міжнародних організацій різного рівня (благодійними фондами, громадськими ініціативами, університетами

тощо) дозволяє розширити світогляд і збагатити, бодай теоретично, досвід вітчизняних педагогів у царині організації інклюзивного навчання, соціалізації, працевлаштування та рекреації осіб із аномальним розвитком. Одним із прикладів подібної співпраці, спрямованої на поширення успішних практик залучення дітей і молоді з ООП до загальноосвітніх навчальних закладів, є міжнародна фахова спільнота «Інклюзія без кордонів / Inclusion Without Borders», організована учасниками й учасницями стипендіальної програми академічного стажування ADA Fellowship on Inclusive Education, реалізованої за підтримки уряду США в 2017-му році, результати якої впроваджуються й понині.

Отримані в результаті візитів до дитсадків, шкіл, університетських коледжів, реабілітаційних центрів, центрів підтримуваного проживання, центрів профорієнтаційної роботи штату Міннесота знання вже протягом кількох років успішно поширюються серед зацікавлених осіб і організацій України. Нижче буде коротко викладено основні аспекти, на яких базується масове залучення дітей і молоді з ООП до навчання в інклюзивних закладах освіти в США.

Північноамериканські дослідники інклюзивною називають таку освіту, коли всі діти навчаються, відпочивають, грають разом, активно спілкуються одне з одним і не звертають увагу на індивідуальні особливості, наприклад, колір шкіри, мову спілкування, релігійну приналежність, інвалідність тощо. Це визначення є дуже близьким до українського поняття «інтеграція» (лат. Integratio – об'єднання, відновлення функціональності), що передбачає спільну корисну діяльність на благо всіх її учасників [1].

Відповідно, інклюзія може і мусить бути не лише освітньою, а й:

- соціальною (спілкування поза домом і школою, доступ до рекреаційних, оздоровчих, туристичних та інших видів послуг);
- психологічною (прийняття дітей із інвалідністю членами колективу, розуміння їхніх потреб і можливостей, надання психоемоційної підтримки, готовність до співпраці з «інакшою» дитиною);
- економічною (забезпечення людям із інвалідністю належного фінансового забезпечення, надання їм доступу до банківської сфери, сфери послуг, туризму тощо);
- культурницькою (доступ до культурних і релігійних споруд, сфери розваг, залучення до мистецької діяльності);
- транспортною (доступна інфраструктура міст і сіл, всіх видів міського, міжміського, міжнародного транспорту), надання альтернативних засобів пересування та / чи часткова компенсація транспортних витрат людям із обмеженою мобільністю тощо [3].

У штаті Міннесота, наприклад, який вважається найліпшим у країні стосовно соціального забезпечення й інклюзивності, всі державні дитсадки та школи приймають на навчання дітей із будь-якими порушеннями психофізичного та/чи психоемоційного розвитку, за бажанням дитини, її батьків або осіб, що їх замінюють. Також існують альтернативні форми навчання: спеціальні освітні установи (за нозологіями), навчання вдома з лімітованим відвідуванням дитиною

базової, обраної батьками, освітньої установи (чи повністю дистанційне), реабілітаційно-розвивальні центри (без постійного проживання та з ним). Однак, згідно зі законодавством США, освітні установи приватної форми власності не зобов'язані створювати належний рівень доступності своїх послуг особам із інвалідністю, тому далеко не всі приватні дитсадки та школи є інклюзивними. Однак, приватні коледжі й університети вважають за необхідне надати студентам із інвалідністю всі можливості для комфортного навчання та щорічно збільшують фінансування так званих Служб підтримки студентів із інвалідністю (Disability Services), що опікуються всебічною підтримкою студентів із ООП.

У США вибір освітньої установи здійснює родина дитини з ООП, а не сторонні спеціалісти (на зразок інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ)). Індивідуальна програма розвитку (Individual Program of development – IPD) розробляється виключно командою зацікавлених осіб: дитина, її батьки чи опікуни, вчителі, асистент учителя, психолог, спеціальний педагог, представник адміністрації освітньої установи, будь-які інші особи, за бажанням самої дитини з ООП чи її офіційних представників. Жодне рішення стосовно навчання, виховання, реабілітації, лікування не може бути ухваленим без присутності та згоди самої дитини та її офіційних представників (до досягнення дитиною повноліття), та без згоди усіх зацікавлених сторін [1].

ІПР є документом суворої звітності, але може бути зміненою/доповненою у будь-який момент, за бажанням дитини, її батьків або опікунів, учителів або ж інших зацікавлених осіб. Вона покликана відображати актуальні освітні потреби дитини та способи їх забезпечення, а не визначати стратегію її виховання чи реабілітації.

У США немає стандарту середньої освіти, тому навчання дітей із ООП визначається суто їхніми індивідуальними можливостями та потребами. Дитина з середньою чи тяжкою інвалідністю, скажімо, може взагалі не відвідувати тих уроків, на яких вона не здатна брати участь у діяльності з рештою однокласників або індивідуально. ІПР регулює кількість навчальних годин і обсяг навантаження кожної дитини, відповідно до її актуальних бажань і можливостей. Тому по закінченні школи учні з ООП отримують довідку, в якій зазначено їхні досягнення з тих навчальних предметів, які вони відвідували. Це створює значні проблеми зі вступом до коледжів і з працевлаштуванням, але «Програма підготовки до самостійного життя» (Mature Program) допомагає їх подолати.

Усі витрати, пов'язані з перебуванням дитини з ООП в державному закладі освіти, покриває уряд штату (щоправда, джерела фінансових надходжень можуть бути різноманітними). Значну частку фінансування інклюзії у США забезпечують благодійні фонди, неурядові організації, меценати. З додаткових джерел фінансуються інклюзивні театри, інклюзивний спорт, інклюзивний туризм тощо.

У США права дітей із ООП на інклюзивну освіту забезпечуються федеральним і місцевим законодавством, і будь-яке їх порушення, доведене в суді, суворо карається. Активісти та правозахисні організації ведуть інтенсивну роботу з моніторингу доступності всіх сфер життєдіяльності для будь-яких верств

населення й обстоюють забезпечення рівноправного доступу до медичного, соціального, рекреаційного та інших видів послуг для всіх людей узагалі. Проте, чимало випадків нехтування правами осіб із ООП залишаються без відповідних наслідків, оскільки дискримінацію за ознакою інвалідності буває дуже важко довести [2].

Також, варто зазначити, що, будучи високо розвиненою й економічно стабільною державою, США не бажають відмовлятися від спецшкіл для дітей із інвалідністю, реабілітаційних центрів і центрів денного перебування. Американська система освіти ґрунтується на принципі надання вибору та створення варіативних можливостей розвитку особистості. Тому в цій країні освітня інклюзія аж ні як не передбачає закриття спецшкіл, що, на нашу думку, є цілком правильним підходом, адже велика кількість дітей зі складними порушеннями, котрі на початку життя потребують не лише участі в програмах раннього втручання, але й постійного стороннього догляду та спеціалізованої допомоги, в умовах інклюзивної школи не можуть розкрити свого потенціалу, розвинути наявні у них таланти, досягти хоч якихось успіхів [2].

Насамкінець підсумуємо: залучення дітей із ООП до інклюзивної освіти в США базується на багатьох факторах: законодавстві, фінансових стимулах, соціальному заохоченні, активності правозахисних організацій осіб із інвалідністю, державній підтримці, культурно-історичних особливостях країни, демократія якої ґрунтується на глибинній повазі до особистих прав і свобод усіх громадян.

#### Література:

1. Ghere G., J. York-Barr, and J. Sommerness (2002). *Supporting Students with Disabilities in Inclusive Schools: A Curriculum for Job-Embedded Paraprofessional*. Institute on Community Integration and Department of Educational Policy and Administration. Minneapolis. University of Minnesota. 104 p.
2. Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.
3. Stancliffe, R. J. (2017). Living with support in the community Predictors of choice and self-determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. №7. pp. 91-98.



*Черненко Тетяна Віталіївна,*  
старший викладач кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та  
реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

*Цимбалюк Анастасія Олексіївна,*  
студентка 1 курсу магістратури кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та  
реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

## **АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ**

**Постановка проблеми.** Здійснюючи аналіз наукового надбання з означеної вище проблеми, автори наголошують на актуальності експериментального вивчення питань особливості пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Певною мірою, успішність організації освітнього процесу, залежить від стану сформованості у дітей психічних функцій, основна роль серед яких належить пам'яті. Недостатній розвиток процесів пам'яті безперечно є причиною труднощів, особливо у дітей зазначеної нозології, при опануванні знаннями, уміннями та навичками. У наукових колах обговорюються процеси функціонування пам'яті, механізми її порушень, вивчаються повнота, точність і міцність довільного і мимовільного запам'ятовування, залежність запам'ятовування від завдання, характеру матеріалу, індивідуальних можливостей. На нашу думку, особливості пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня вивчені досить глибоко і повно. Однак, багато аспектів цієї актуальної проблеми вимагають сучасних експериментальних досліджень та підтверджень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати наукових досліджень з вивчення особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, шляхів і засобів корекції висвітлені у працях Ю. Бистрової, І. Мамайчук, М. Семаго, Н. Серомахи, В. Синьова, Г. Сухарєвої, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших. Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що у спеціальній психології проблема розробки процедури психологічної оцінки та психодіагностичних методик відображена у роботах вчених В. Кротенко, І. Левченко, М. Назарової, В. Лубовського, Л. Руденко [2]. Дослідження науковців свідчать про те, що мимовільне запам'ятовування виявляється більш успішним, коли входить у зміст мети виконуваної дії.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів дослідження особливостей пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Інтелектуальні порушення – це виразні, незворотні системні порушення пізнавальної діяльності, що виникають внаслідок дифузного органічного

пошкодження кори головного мозку. У дітей молодшого шкільного віку в цей період провідною діяльністю є навчальна. Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями більшою мірою спирається на процеси пам'яті, які забезпечують набуття нових відомостей, дають можливість опанувати різні області знань [1].

Основні процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження і відтворення у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають специфічні особливості, так, як формуються в умовах аномального розвитку. Вони краще запам'ятовують зовнішні, іноді випадкові, зорово-сприймаючі ознаки. Важче ними усвідомлюються і запам'ятовуються внутрішні логічні зв'язки [6]. У школі перед дитиною постає необхідність запам'ятовувати довільно. Навчальна діяльність неухильно вимагає від дитини запам'ятовування. Однак пам'ять дітей цієї категорії розвинена слабо. Це особливо яскраво виявляється на прикладах запам'ятовування вербального матеріалу. Так, з метою експериментального виявлення особливостей пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня ми провели емпіричне дослідження з учнями 2-го та 3-го класу спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат №17 (для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку) міста Києва, Солом'янського району (вулиця Ушинського 15). Загалом дослідженням охоплено 10 учнів. Вік дітей 8-10 років.

Для виявлення особливостей короткочасної та довготривалої слухової пам'яті дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня застосували методика «Десять слів» (за А. Лурією). Усі відповіді дітей фіксувалися у протоколах. Результати експериментального дослідження за даною методикою систематизовані в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Результати дослідження короткочасної слухової пам'яті за методикою «Десять слів»**

| Номер спроби | Середнє значення |
|--------------|------------------|
| 1            | 3                |
| 2            | 3,6              |
| 3            | 4                |
| 4            | 4,7              |
| 5            | 4,1              |

Отримані дані (рис. 1) свідчать, що діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня на перших спробах дослідження відтворювали більшу кількість слів. На 4-й спробі вони відтворили максимальну кількість слів, а на останній, 5-й спробі, кількість відтворених слів почала знижуватись.

У дітей з типовим психічним розвитком з кожною наступною спробою кількість відтворення правильно названих слів збільшується, а у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, як ми бачимо, вона знижується. Також, ми відмітили: діти часто називали слова, що не стосуються ряду слів, який

пропонувався. Отже, це свідчить про низький рівень розвитку короткочасної слухової пам'яті.

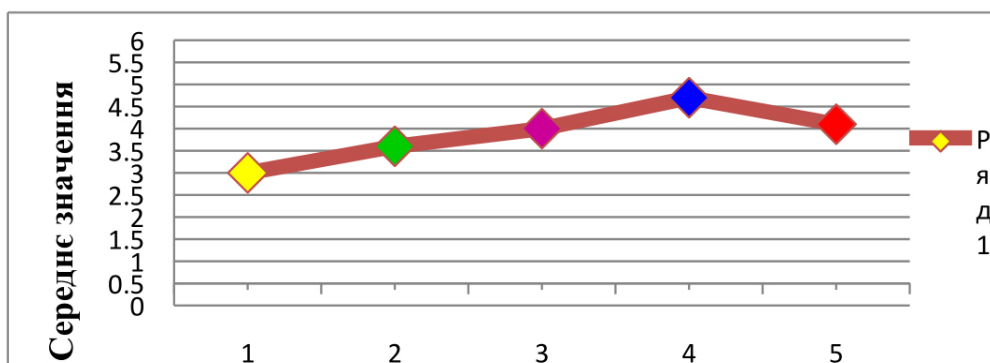


Рис. 1. Результати дослідження короткочасної слухової пам'яті за методикою «Десять слів»

За результатами експериментального дослідження, відображеними у таблиці 2 робимо висновок: найбільш грубими помилками при відтворенні слів були заміни і перекручування, персеверації. Смислові заміни спостерігалися у трьох учнів з 10.

Таблиця 2

### Коефіцієнт довготривалої слухової пам'яті за методикою «Десять слів»

| Імена дітей      | Даня | Сава | Костя | Єва | Женя | Катя | Міша | Слава | Соня | Ваня |
|------------------|------|------|-------|-----|------|------|------|-------|------|------|
| Значення коефіц. | 25%  | 62%  | 25%   | 50% | 62%  | 37%  | 62%  | 12%   | 87%  | 62%  |

Також спостерігалися заміни у звучанні слів. Наприклад, діти називали слово «стіл» замість «стілець». Аналіз таких помилок може означати, що в більшості випадків діти допускають помилки, що призводять до малого обсягу запам'ятовування слів. Наслідком є невисока ефективність запам'ятовування слів. Результати досліджень особливості довготривалої слухової пам'яті, згідно з методикою «Десять слів» можна продемонструвати за допомогою рисунку 2.

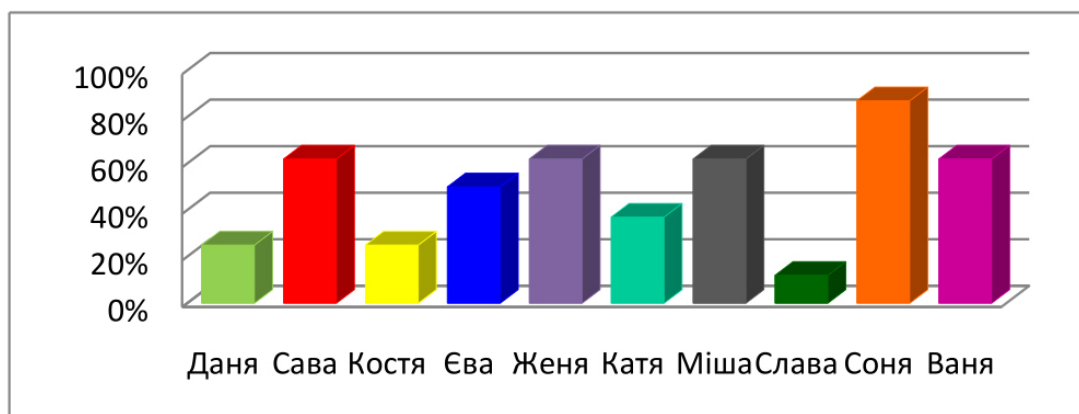


Рис. 2. Коефіцієнт довготривалої слухової пам'яті за методикою «Десять слів»

Таким чином, отримані в ході проведення дослідження результати свідчать, що більшість дітей мають низький та середній рівні короткочасної та довготривалої слухової пам'яті. Їх пам'ять характеризується уповільненим запам'ятовуванням та швидким забуванням.

Експериментальне дослідження зорової пам'яті дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня автори проводили за методикою «Пам'ять на образи» (О. Сироватко, О. Байер). Нам довелося замінити кількість предметів для запам'ятовування, враховуючи особливості розвитку пізнавальних процесів дітей. Тому замість десяти предметів, що присутні в класичному варіанті методики, ми використали лише вісім. Результати систематизовані в таблиці 3. та на рисунку 3.

Таблиця 3

**Результати дослідження особливостей розвитку зорової пам'яті за методикою «Пам'ять на образи»**

| Досліджуваний         | Даня | Сава | Костя | Єва | Женя | Катя | Міша | Слава | Соня | Ваня |
|-----------------------|------|------|-------|-----|------|------|------|-------|------|------|
| <b>Кіл-ть образів</b> | 1    | 5    | 5     | 6   | 3    | 6    | 3    | 5     | 1    | 5    |

У підсумку зазначаємо, що двоє учнів назвали по 6 предметів. Це означає, що вони мають високий рівень розвитку зорової пам'яті.



Рис. 3. Розвиток зорової пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю. Методика «Пам'ять на образи»

Четверо дітей відтворили 5 предметів, тобто рівень зорової пам'яті у них середній. Ми спостерігали неухважність і труднощі в пригадуванні картинок. Четверо дітей виконали завдання на низькому рівні, тобто назвали 3 і менше зображених предметів (спостерігалася забудькуватість, неточність відтворення).

Результати експериментального дослідження об'єму логічної і механічної пам'яті дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня отримані при застосуванні методики «Запам'ятай пару» (А. Ануфрієв, С. Костроміна).

Ми адаптували методику, замінивши кількість пар слів, які повинні були запам'ятати діти. Замість десяти пар слів у процесі дослідження ми використали шість. Наше рішення пов'язане з урахуванням особливостей психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Результати, отримані за згаданою вище методикою систематизовані в таблиці 4.

Таблиця 4

**Результати дослідження об'єму логічної і механічної пам'яті за методикою «Запам'ятай пару»**

| Досліджуваний | Об'єм механічної пам'яті | Об'єм логічної пам'яті |
|---------------|--------------------------|------------------------|
| Даня          | 33%                      | 33%                    |
| Сава          | 25%                      | 16%                    |
| Костя         | 25%                      | 33%                    |
| Єва           | 16%                      | 16%                    |
| Женя          | 41%                      | 41%                    |
| Катя          | 58%                      | 50%                    |
| Міша          | 25%                      | 16%                    |
| Слава         | 33%                      | 16%                    |
| Соня          | 41%                      | 41%                    |
| Ваня          | 50%                      | 41%                    |

Тестування підтвердило наші припущення. Серед десяти досліджуваних, тільки двоє учнів мають середній рівень розвитку механічної пам'яті. Рівень нижче середнього показали четверо учнів, низький рівень також четверо. Середній рівень логічної пам'яті виявили в одного учня. Рівень нижче середнього – у чотирьох учнів і низький рівень у п'ятьох. Високий та вище за середній рівні об'єму механічної та логічної пам'яті не було виявлено в жодного досліджуваного, що засвідчено на рисунку 4.

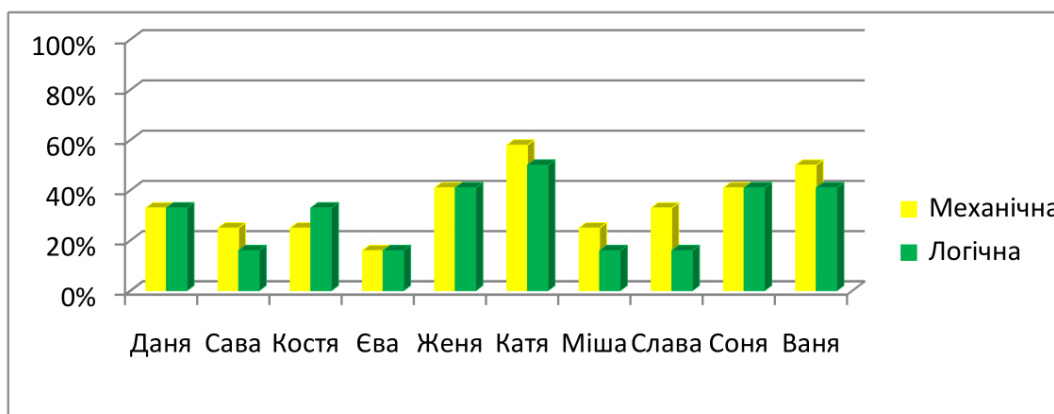


Рис. 3. Розвиток зорової пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю. Методика «Пам'ять на образи»

Таким чином, отримані в ході проведення дослідження результати свідчать, що більшість дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають низький рівень механічної та логічної пам'яті, що не відповідає віковій нормі.

**Висновки.** Проведений нами теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, проведене експериментальне дослідження, підтвердило нашу думку про важливість вивчення особливостей розвитку пам'яті як одного з важливих психічних процесів, рівень розвитку якого впливає на якість оволодіння навчальним матеріалом.

Отже, на підставі отриманих у процесі дослідження результатів ми зробили наступні висновки: переважна більшість дітей мають низький та середній рівні короткочасної та довготривалої слухової пам'яті і, відповідно, мають низький рівень механічної та логічної пам'яті, що не відповідає віковій нормі.

Перспектива розробки означеної проблеми полягає у дослідженні ефективності використання методів корекції для покращення розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

#### **Література:**

1. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогика. М.: Классик Стиль, 2005. 248 с.
2. Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Сметанина Д.А. Исследование видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. С. 111–115.
3. Кочерга О.М. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. 128 с.
4. Лубовский В.И. Специальная психология. М.: «Академия», 2007. 464 с.
5. Лурия А.Р. Сборник психологических тестов. М.: 1995. 92-94 с.
6. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець–Подільський: Кам'янець–Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
7. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. К: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 102 с.
8. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. «Академия», 2003. 96 с.

***Чеботарьова Олена Валентинівна,***

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку  
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

## **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ**

Важливим питанням сьогодення є забезпечення безперервного освітнього процесу, що особливо актуально внаслідок значних змін, які відбулися як в житті

суспільства внаслідок пандемії COVID-19. Стрімке поширення коронавірусу стало серйозним випробуванням для всього людства. Під час карантину почалося життя в зовсім нових умовах. У зв'язку з цим було запроваджено низку заходів задля забезпечення безперервності освітнього процесу усіх здобувачів освіти, внаслідок чого навчальні заклади перейшли на режим дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціальному середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід зазначити, що дистанційну освіту визнано ЮНЕСКО як важливий напрям розвитку сучасної системи навчання. Розвиток освіти на основі принципів безперервності, доступності, особистісно-орієнтованої спрямованості формує концептуально нову модель – відкриту освіту. Відкритість освіти полягає у здатності забезпечити відкритий простір для розвитку особистості, для засвоєння нею необхідних знань про навколишній світ. Це розгорнутість освітньої системи до можливостей, інтересів і потреб, повсякденного життя особистості і суспільства, до співпраці учня і вчителя, соціуму і навчальних закладів [1].

Питання впливу інформаційно-комунікаційних технологій на забезпечення якості освіти висвітлено у наукових працях вітчизняних вчених (Биков, 2009, 2020; Буров, 2019, Гуржій, 2012, 2019; Єльнікова, 2012, 2019; Жалдак, 2019; Карташова, 2012, 2019; Литвинова, 2019; Луговий, 2019; Ляшенко, 2012, 2020; Овчарук, 2019; Спірін, 2019; Шишкіна, 2012, 2019 та ін.). У спеціальній педагогіці означену тематику представлено у сучасних дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців (Аркадьєва, 2015; Дітковська, 2013, Качуровська, 2007, Легкий, 2000, С. Чупахіна, 2021 та ін.) Автори акцентують увагу на вагомості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей з ООП, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов навчання, окреслюють шляхи підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, які працюють з дітьми в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників з окресленої проблематики йде про вагомість інформаційно-комунікаційних технологій для дистанційного навчання учнів з особливими освітніми потребами, в результаті якого стає можливим подолання обмежень та розширення меж навчання та супроводу: подолання просторових та часових обмежень; розширення меж подачі, можливість навчання в індивідуальному темпі; залучення до участі у заходах різного формату тощо [1, 4].

Однак слід зауважити, що он-лайн освіта дітей з особливими освітніми потребами не може повністю замінити навчання учнів у класі при постійному супроводі вчителя, безпосередньому спілкуванні з педагогом та однолітками.

Дистанційне навчання може здійснюватися у двох режимах: синхронному (учитель і учні можуть перебувати в різних місцях, географічно віддалених, при цьому навчальний процес відбувається для усіх одночасно у веб-середовищі

в режимі реального часу); чи асинхронному (суб'єкти навчального процесу взаємодіють в одному навчальному середовищі, однак ця взаємодія відбувається асинхронно, у різні відрізки часу, освітній процес здійснюється за зручним для учнів графіком).

Забезпеченню дистанційного формату навчання як реалізації права особистості на рівний доступ до якісної освіти сприяють розроблені МОН України нормативні документи. Зокрема, у Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженому наказом МОН від 08 вересня 2020 року №1115, представлено загальні рекомендації закладам загальної середньої освіти щодо організації освітнього процесу під час дистанційного навчання. Відповідно до цього Положення забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти може здійснюватися за дистанційною формою, як окремою формою здобуття освіти, та на основі використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття повної загальної середньої освіти за різними формами (очною, заочною, мережевою, екстернатною, сімейною (домашньою), педагогічним патронажем), у тому числі під час карантину та інших надзвичайних обставин [2].

Попри розробленість нормативних документів, дистанційне навчання стало викликом для освіти дітей з особливими освітніми потребами, які потребують застосування допоміжних технологій навчання, підтримки з боку педагога, проведення додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять на основі розробленої індивідуальної програми розвитку, формування системи партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу, злагодженій взаємодії системи «педагог – учень – батьки», яка повинна реалізовуватись в умовах віддаленості учасників освітнього процесу.

Особливої актуальності набуває проблема дистанційного навчання найуразливішої категорії дітей – учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Категорія дітей із порушеннями інтелектуального розвитку не однорідна. Ступінь порушення інтелектуального розвитку варіює від легкого, помірнього до важкого та глибокого. Тому пізнавальні, комунікативні, сенсомоторні можливості таких школярів сильно відрізняються. Отже, основними принципами при дистанційному навчанні учнів є індивідуалізація та диференціація.

Пандемія не тільки вплинула на звичні режими життя учнів означеної категорії, їх родин, педагогів спеціальних та інклюзивних закладів, зумовила суспільні наслідки, а й загострила низку питань, серед яких: необхідність рівного доступу до навчання усіх учнів з порушеннями інтелектуального розвитку; забезпечення родин засобами для дистанційного навчання; визначення технологій надання освітніх послуг дітям зі складними (комплексними) порушеннями розвитку; створення для учнів адаптованих, доступних завдань, необхідних для навчання, електронних ресурсів та розробок занять; проведення онлайн консультацій учнів та їхніх батьків; забезпечення корекційно-розвивального супроводу учнів зі складними порушеннями інтелектуального розвитку; матеріально-технічне забезпечення закладів освіти в умовах карантину (засоби



для дистанційного та онлайн навчання, доступ до мережі, санітарно-гігієнічні засоби тощо).

Дистанційне навчання, яке стало основною формою навчання у спеціальних та інклюзивних закладах загальної середньої освіти в умовах пандемії, зумовило низку нових вимог до педагогів, школярів, батьків дітей з особливими освітніми потребами.

З метою виявлення проблемних питань в організації дистанційного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, визначення можливостей їх оперативного вирішення та розроблення відповідних рекомендацій, відділом освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України на початку запровадження карантинних обмежень було проведено он-лайн круглі столи, методичні навчально-практичні семінари, опитування учасників освітнього процесу у експериментальних спеціальних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У результаті проведеного дослідження було визначено, що найактивніше педагогами у роботі з дітьми з ППР використовуються онлайн-уроки та індивідуальні заняття, консультації дітей та їхніх батьків за допомогою платформи Zoom, що надає змогу спілкуватись та працювати в синхронному режимі; також у дистанційному форматі продуктивно використовуються базові сервіси Google, а саме: презентації, документи, відео-ресурси та ін. Зазначені технології дають змогу в синхронному та асинхронному режимі працювати разом над спільним завданням.

На запит сучасної практики навчання колективом відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було розроблено навчально-методичний посібник «Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями» (2020 р.) [3], який пройшов усі етапи апробації, рецензування та отримав схвалення МОН до використання в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Навчально-методичний посібник представлено на сайті ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України та електронній бібліотеці НАПН України. У посібнику за результатами експериментального дослідження було систематизовано рекомендації, навчально-методичні та дидактичні розробки для учасників освітнього процесу щодо забезпечення дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах карантину.

Авторами висвітлюються питання організації та методичного супроводу навчання дітей в домашніх умовах; представлено для ознайомлення батькам покрокові інструкції та пам'ятки щодо адаптації та подачі навчального матеріалу, важливі корекційні прийоми, які необхідно використовувати в процесі вивчення різних навчальних предметів під час дистанційного навчання, особливості виконання домашніх завдань з дітьми, які мають різні інтелектуальні можливості. У навчально-методичному ресурсі подано покрокові рекомендації батькам від корекційних педагогів та практичних психологів щодо оптимального навчання,

виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в нових умовах навчання.

У посібнику представлено сучасні практики проведення цікавих ігор та дидактичних вправ, зазначено корисні онлайн-ресурси, які слід використовувати батькам та педагогам при дистанційному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. Особлива увага у навчально-методичному ресурсі приділяється необхідним психолого-педагогічним умовам та правилам організації дистанційного навчання: психологічному налаштуванню учнів до нового розпорядку дня, максимальному урахуванню індивідуальних психофізичних можливостей дітей, вирішенню технічних питань щодо забезпечення навчання в домашньому освітньому просторі, використанню різних способів передачі інформації та ін.

Відтак, для доцільної організації роботи та попередження негативних наслідків навчання, батькам дітей та педагогам пропонуються методичні поради організації та проведення занять, які представлено у 10-ти важливих алгоритмічних кроках [3].

Крок 1. Дотримання режиму дня

Крок 2. Складання розкладу уроків, занять тощо

Крок 3. Використання цікавих прийомів поетапного досягнення результату

Крок 4. Організація робочого простору

Крок 5. Попереднє ознайомлення з процесом дистанційного навчання

Крок 6. Організація навчання

Крок 7. Усунення бар'єрів та труднощів у навчанні

Крок 8. Підтримка інтересу до навчання

Крок 9. Дотримання здоров'язберезувального режиму

Крок 10. Позитивне оцінювання діяльності

Підводячи підсумки, зазначимо, що дистанційне навчання є детермінований процес та природна відповідь розвитку сучасної освіти. Реалізація дистанційного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим технологічним напрямом, що відкриває нові перспективи та можливості навчання дітей зазначеної категорії, а його впровадження потребує реалізації організаційно-педагогічних умов та дотримання представлених нормативно-правових та навчально-методичних рекомендацій, технологій та прийомів ефективної взаємодії усіх учасників процесу.

#### **Література:**

1. Биков, В.Ю. (2009). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. (Монографія). Київ: Атіка.

2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної освіти (затверджене Наказом МОН України від 08.09.2020 №1115). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>

3. Чеботарьова О.В. (Ред.). (2020). *Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями*: навчально-методичний

посібник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0http>

4. The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries. (2013). Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. Режим доступу: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT%20for%20InclusionEN>.

**Чупахіна Світлана Василівна,**  
доктор педагогічних наук, доцент кафедри  
теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,  
ДНВЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

## **ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ**

Впровадження інклюзивного навчання в практику роботи сучасної школи ініціює вдосконалення змісту навчання різних категорій дітей в нових соціально-економічних умовах. Одним з перспективних напрямків забезпечення інклюзивної освіти стає використання інформаційних технологій. Означені технології в поєднанні з традиційними засобами навчання і виховання стрімко увійшли в сучасне життя, забезпечуючи якість освіти, її корекційну спрямованість та індивідуалізацію навчання різних категорій дітей.

З урахуванням завдань інклюзивного навчання та можливостей Нової української школи, розглянемо особливості формування комп'ютерної грамотності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Особливим завданням школи в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями є корекція їх психофізичного розвитку та пізнавальної діяльності. Виправлення недоліків розвитку досягається, здебільшого, педагогічними засобами в процесі навчання [3]. Водночас інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) здатні забезпечити дидактичні принципи навчання дітей з порушеннями розвитку в інклюзивному освітньому середовищі (рис. 1) [5].

Комп'ютерний клас для дітей це розвитковий простір, який адаптує учнів в новому світі інформатики та сприяє корекції й розвитку порушених чи несформованих в достатній мірі психічних функцій, допомагає адаптуватися в соціумі, сприяє реалізації певних навчальних і корекційних завдань послуговуючись комп'ютерними навчальними програмами [2; 4].

Взаємодія учнів з інтелектуальними порушеннями з комп'ютером вимагає спеціальної організації зони цієї взаємодії (водночас засобами ергономіки та дизайну), науково обґрунтованого режиму, а також ефективного захисту учнів від можливої несприятливої ситуації в роботі з технічними засобами. В межах класу

з урахуванням науково обґрунтованих гігієнічних норм, психолого-педагогічних рекомендацій і методик під керівництвом вчителя організуються заняття з учнями за індивідуальною програмою розвитку [4].

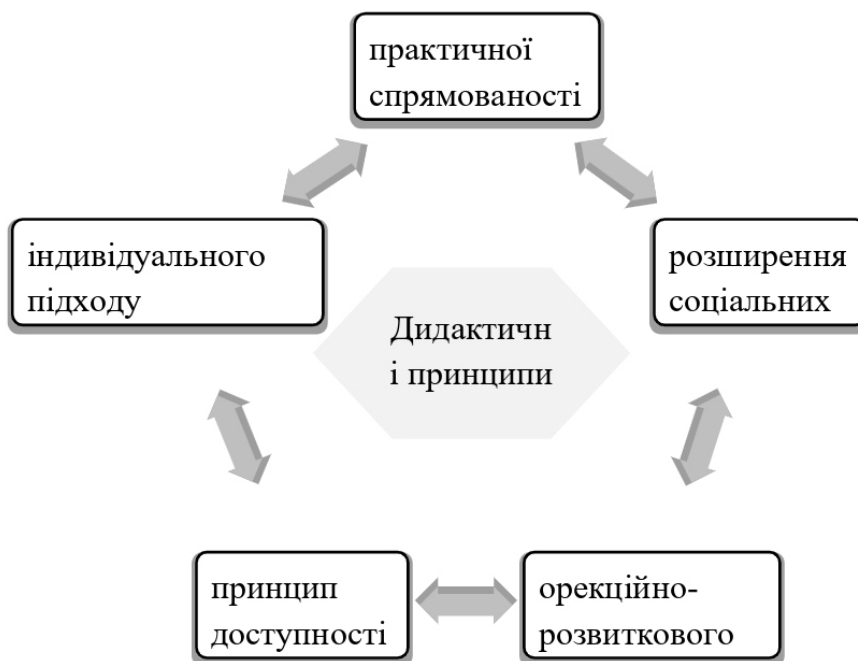


Рис. 1. Дидактичні принципи навчання дітей з порушеннями розвитку засобами ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі

Комп'ютери учнів оснащуються наступними програмними середовищами: текстовий редактор, графічний редактор, набір комп'ютерних навчальних ігор. Корекційно-розвиткові заняття з використанням ІКТ для учнів з інтелектуальними порушеннями важливо укладати з урахуванням обов'язкового мінімуму змісту навчання інформатики [2].

Для прикладу, розглянемо ґрунтовніше, скажімо завдання програми «Цифрова абетка» (рис. 2).

Програма корекційних занять впередбачає певні розділи (рис. 3).

Під час роботи з учнями означеної нозологічної групи на корекційно-розвиткових заняттях з використанням ІКТ важливо уточнити перелік параметрів навчання, виховання і розвитку, а також визначити якісні характеристики цих параметрів. Саме поєднання параметрів динаміки навчання учнів і якісних переваг, ІКТ забезпечує визначення траєкторії навчання кожного молодшого школяра з певним рівнем інтелектуального розвитку.

Скажімо, під час вивчення теми «Пристрої комп'ютера» учні відповідають на запитання, вказуючи на кожен пристрій комп'ютера і називаючи його. Учні з порушенням інтелекту вчитель нагадує розташування пристрою на комп'ютерному столі, скажімо: «Як називається пристрій, який знаходиться на нижній полиці столу?». Для учня, який засвоює матеріал на низькому рівні, такого запитання здебільшого недостатньо, слід проводити аналогію побутового характеру, вказувати: «Це пристрій схожий на коробку, ящик. Ми можемо

вставити туди диск (флешку) з грою». Інколи після навідних запитань назву пристрою виразно проговорюють інші учні, а учень з порушенням повторіє назву вказуючи на пристрій. Аналогічним чином слід будувати опитування з кожної теми. В результаті спостереження за учнями під час засвоєння програми навчання інформатики важливо також фіксувати якісні показники засвоєння знань (рис. 4).

|  |  |  |
|--|--|--|
| розвиток мислення, пам'яті   | розвиток уявлень про навколишній світ за допомогою комп'ютерних ігор та ігрових завдань        | соціально-побутова адаптація молодших школярів до навчання в початковій школі засобами ІКТ                                       |
| формування початкових навичок роботи з інформацією (пошук за заданою ознакою, поділ цілого на частини, об'єднання) | вироблення початкових навичок роботи за комп'ютером  | розвиток вміння орієнтуватися в різних ігрових ситуаціях, необхідних для життєвої адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями |
| особливості сприймання, уваги, спостережливості учнів  | вироблення вміння учнів аналізувати і порівнювати предмети (об'єкти) під час виконання завдань | формування в школярів вміння орієнтуватися на екрані комп'ютера під час виконання ігрових завдань                                |
| вироблення навичок роботи з пристроями вказівки і введення інформації (миша, клавіатура)                           | вироблення досвіду роботи за планом (алгоритмом)   | вибір ігрових завдань для зацікавлення учнів та позитивних емоцій  |

Рис. 2. Завдання програми «Цифрова абетка» для формування елементарної цифрової грамотності учнів з інтелектуальними порушеннями

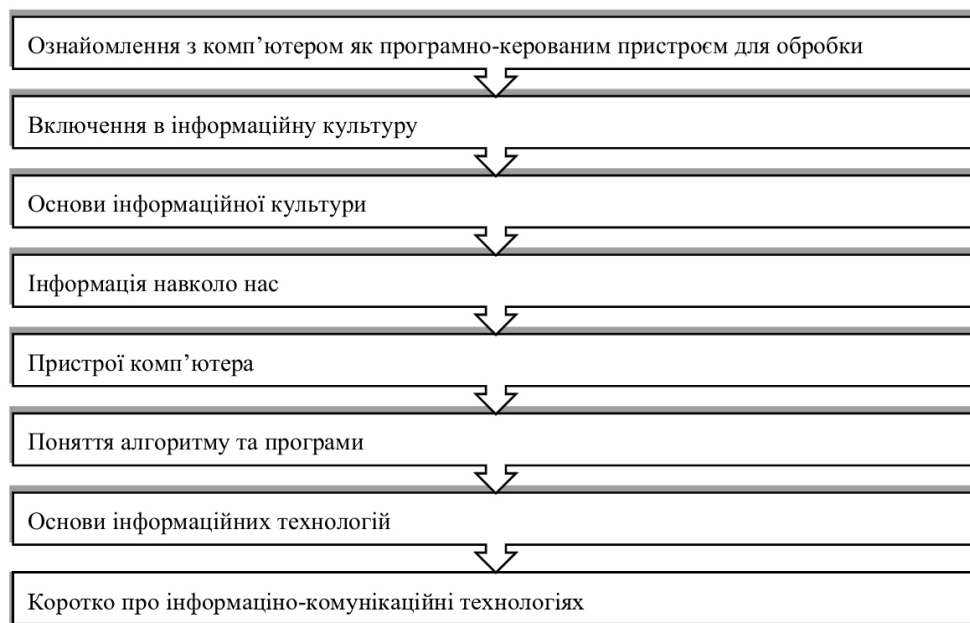


Рис. 3. Розділи програми «Цифрова абетка» для формування елементарної цифрової грамотності учнів з інтелектуальними порушеннями

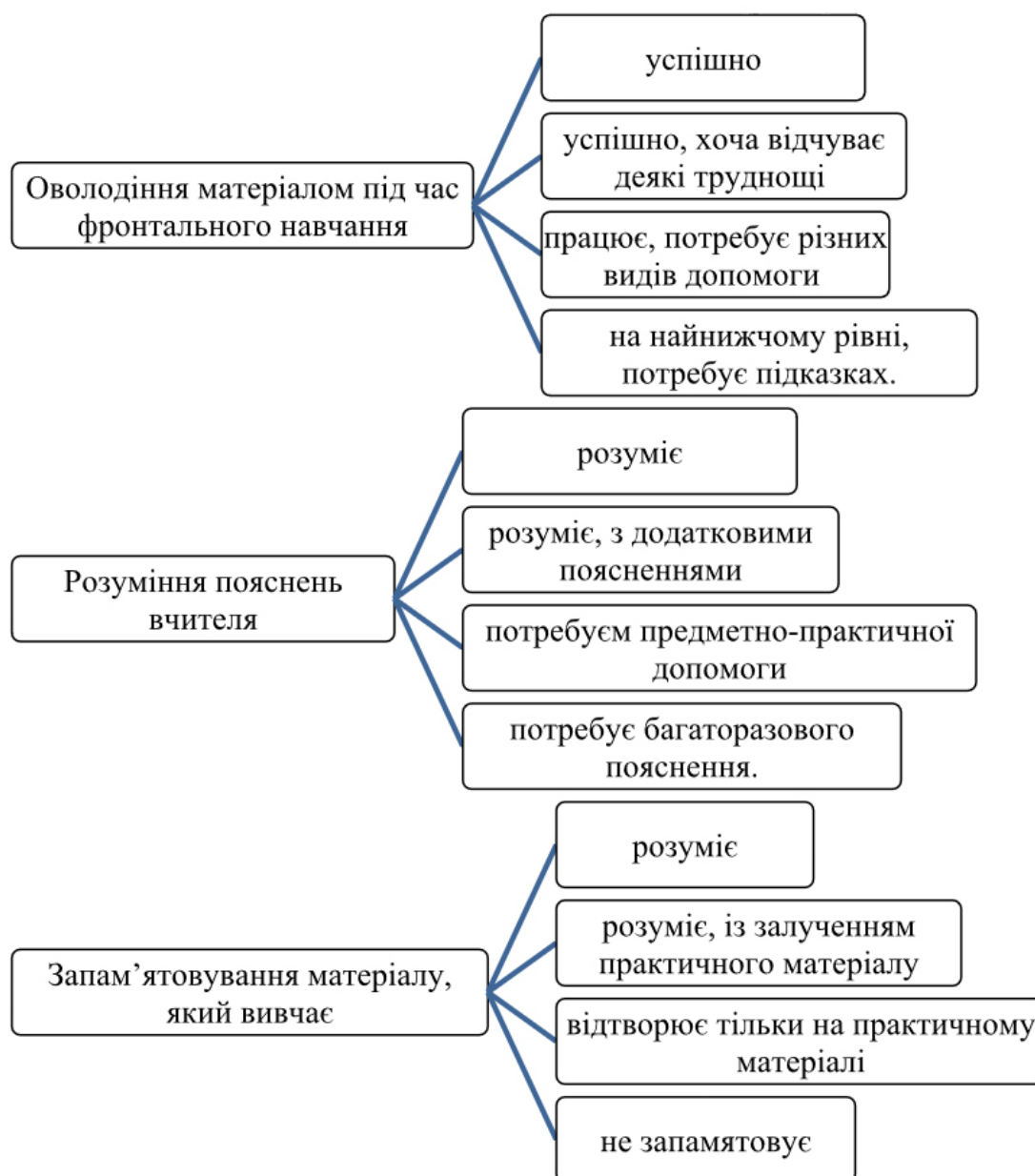


Рис. 4. Оцінювання рівня засвоєння матеріалу

Кожне заняття з використанням ІКТ передбачає виконання діагностичного завдання. Учням пропонують різні форми відповідей на запитання з теми, яку вивчали, відгадування шифровок, кросвордів, заповнення анкет тощо. Утруднення в учнів з інтелектуальними порушеннями виникають через слабкі навички техніки читання і письма, оскільки у них здебільшого помітні порушення пізнавальної сфери діяльності.

Обов'язковим елементом практичних завдань для учнів з інтелектуальними порушеннями є заповнення інформації про себе.

Отож під час проведення з учнями корекційно-розвиткових занять з використанням ІКТ, вчитель уточнює параметри спостереження за учнями і їх якісні результати, з урахуванням яких формує індивідуальну траєкторію навчання кожного учня з інтелектуальними порушеннями.

Оскільки заняття з використанням ІКТ є проекцією науки «Інформатика», то для успішної реалізації інформаційних технологій в управлінні індивідуальним навчанням дітей означеної категорії необхідні певні спеціальні організаційно-педагогічні умови (рис. 5).

Важливе значення для формування елементарної цифрової грамотності мають ігрові методи навчання, саме навчальні комп'ютерні ігри. Слід зауважити, що комп'ютерні ігри не повинні замінити інші ігри, вони можуть лише доповнити їх, збагачуючи при цьому педагогічний процес новими можливостями, водночас під час їх вибору необхідно враховувати вимоги до них.

Рекомендовано використовувати комп'ютерні ігрові розвивальні та навчальні програми, які відповідають психічним та психофізіологічним можливостям учня з урахуванням його можливостей та особливостей, події в таких програмах і темп їх розгортання регулюються вчителем чи самим учнем в процесі природного перебігу його діяльності [1].

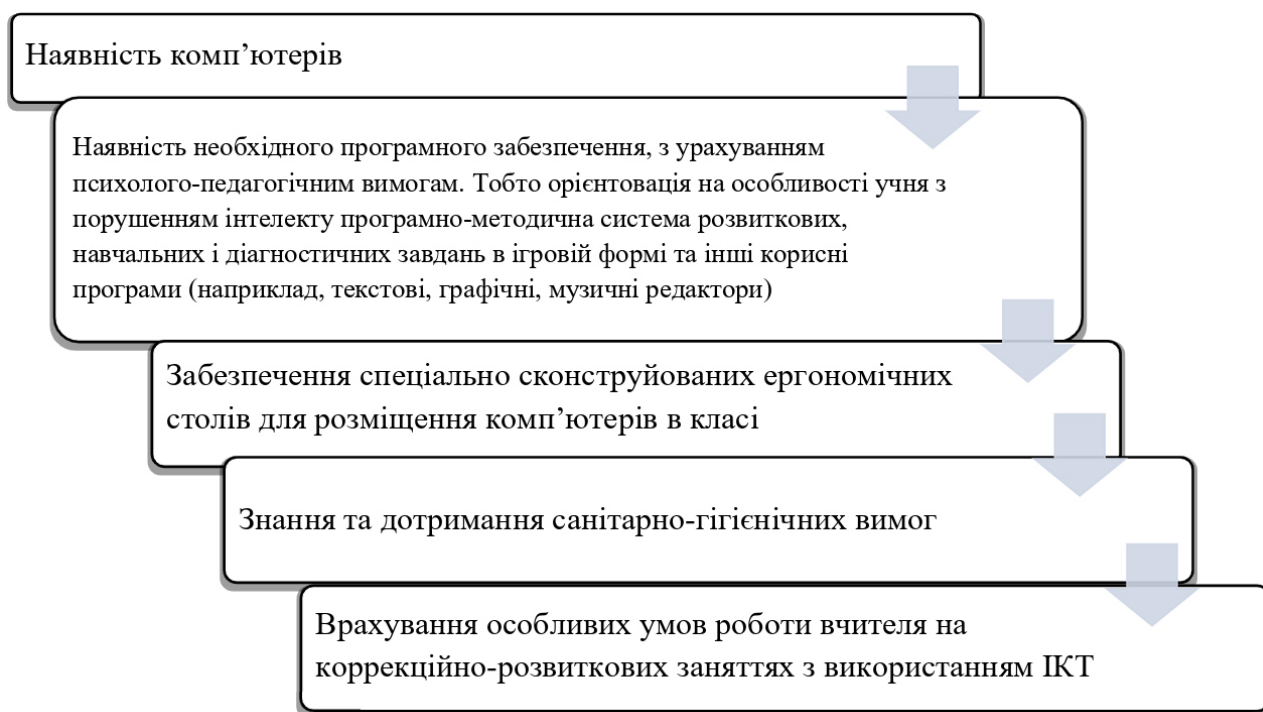


Рис. 5. Спеціальні організаційно-педагогічні умови забезпечення елементарної цифрової грамотності учнів з інтелектуальними порушеннями

Комп'ютерні ігри враховують педагогічний процес, поєднуються з традиційними формами навчання, доповнюють уроки, враховуючи їх структуру, збагачуючи педагогічний процес новими можливостями.

Важливою умовою ефективного навчання є зміна видів діяльності учнів під час занять в класі з урахуванням психологічних особливостей особистості кожного. Доцільно також чергувати роботу за комп'ютером з іншими видами діяльності (бесіди, обговорення, виконання завдань на картках, образотворчої діяльності і виготовлення лепбуків тощо).

Усі комп'ютерні програми для учнів початкової школи повинні мати позитивну соціальну спрямованість, без агресивності, жорстокості, насильства.

Особливий інтерес мають програми з елементами новизни, сюрпризних моментів, незвичайності тощо.

Робота з навчальними комп'ютерними іграми проводиться у певному визначеному порядку. Після виконання комп'ютерного завдання кожен учень повідомляє учителя про закінчення роботи. Асистент учителя переглядає разом з учнем з порушенням інтелекту результати гри на моніторі, обговорює правильність виконання ігрового завдання, дізнається, як оцінює учень результати своєї роботи і роздруковує результати. З урахуванням результатів роботи асистент заповнює картку обліку роботи учня з комп'ютерними іграми, яка засвідчує рівень сформованості цифрової грамотності.

Отож організація роботи у вищеозначений спосіб забезпечує формування в учнів з різним рівнем інтелектуального розвитку елементарної цифрової грамотності у невимушеному, доступному форматі, зацікавлює і активізує діяльність й сприяє корекції важливих психічних функцій дитини з порушеннями.

#### Література:

1. Качуровська О.Б. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХІV (134). С. 122–129.

2. Легкий О. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера в спеціальній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 20 с.

3. Миронова С.П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 42–44.

4. Сахно Т.С. Проблема формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. № 13. С. 233–242.

5. Чупахіна С.В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації : монографія. Івано-Франківськ, 2020. 402 с.



