

ISSN 2519-2337

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 9
Том 2



Випуск 9 КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Том 2



Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна
Північна асоціація коледжів США (Східна Вірджинія)
Університет Коменського в Братиславі
Академічне співтовариство імені Міхала Балудянського
Академія імені Яна Длугоша м. Ченстохов (Республіка Польща)

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 9

Том 2

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

УДК 376.1:001.818(082)

К 66

Рекомендовано до друку Вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 12 від 31 травня 2021 року)

Редакційна рада:

Лянной Ю. О. – доктор педагогічних наук, професор (*ректор СумДПУ імені А. С. Макаренка*);

Кудріна О. Ю. – доктор економічних наук, професор (*СумДПУ імені А. С. Макаренка*);

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор (*СумДПУ імені А. С. Макаренка*) (*відповідальний редактор*).

Редакційна колегія:

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);

Кондратюк С. М. – кандидат педагогічних наук, професор (*директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка*);

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор;

Колишкін О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Чобанян А. В. – кандидат психологічних наук, ст. викладач

К 66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наукових праць : вип. 9. Т.2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. – 302 с.

Збірник складають наукові статті студентів, магістрантів, аспірантів вищих навчальних закладів та наукових установ України, Республіки Білорусь, Вірменії, Республіки Польща, Республіки Молдови, Таджикистану щодо результатів теоретичних та практичних (експериментальних) досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти (за нозологіями).

Дослідження охоплюють проблеми навчання, виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій.

Збірник містить матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених.

УДК 376.1:001.818 (082)

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ III

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

1. **Гордієнко Ю. Ю.** Фітотерапія в роботі з дітьми з порушенням мовлення 7
2. **Горобець І.І.** Розвиток образності мовлення дітей із затримкою психічного розвитку засобом художнього слова 11
3. **Дзюба Н. С.** Корекція та розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей з загальним недорозвиненням мовлення і рівня..... 15
4. **Зайчикова А. В.** Музична діяльність як засіб корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення 21
5. **Зюзько Д. С.** Проблеми нормативно-правового забезпечення функціонування логопедичних пунктів в Україні 26
6. **Карпенко В. В.** Специфіка роботи вчителя – логопеда в умовах інклюзії в загальноосвітніх навчальних закладах 33
7. **Качур Т. М.** Мовленнєве дихання дітей із порушеннями мовлення 38
8. **Ковшар О. В.** Розвиток мовлення дітей з мовленнєвими порушеннями засобом дидактичних ігор 44
9. **Коротенко Т. Б.** Формування фонетичної компетенції дітей з особливими освітніми потребами із загальним недорозвитком мовлення 49
10. **Кочержинська А. А.** Міогімнастика в логокорекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення 56
11. **Кулакова А. О.** Особливості комунікативної діяльності в дошкільників з порушеннями інтелекту..... 62
12. **Матюха К. Є.** До проблеми розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня..... 67
13. **Москалець Ю. А.** Збагачення словника дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами народознавчої лексики 72
14. **Невмержицька Н. С.** До питання дослідження умінь синтаксичного структурування у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення... 76
15. **Портянко Г. О.** Особливості роботи з розвитку мовлення як складової комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра 81

16. **Прихожай Ю. В.** Особливості використання дзеркала Art&Play з отвором логопедом при роботі з дітьми з особливими потребами..... 87
17. **Телевна І. П.** Доцільність застосування інноваційних здоров'язберігаючих технологій в роботі логопеда 92

РОЗДІЛ IV

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

1. **Андрєєва О. В.** До питання формування естетичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами 98
2. **Артеменко О. В.** Теоретичні основи становлення соціальної компетенції учнів з особливими освітніми потребами 104
3. **Бездідько Н. В.** Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість 109
4. **Бочарова І. В.** Особливості розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку..... 115
5. **Галаш М. І.** До питання особливостей виховання дітей-сиріт 120
6. **Гузь І. Б.** Художньо-продуктивна діяльність старших дошкільників з порушеннями зору..... 126
7. **Гусєва Т. О.** Соціальна реабілітація осіб з інвалідністю як засіб соціальної інтеграції в суспільство133
8. **Дегтярьова В. Б.** Психологічний інструментарій діагностики психічного розвитку дітей з розладами аутичного спектра..... 141
9. **Демченко О. О.** Особливості морального розвитку молодших школярів із затримкою психічного розвитку..... 146
10. **Дранковський О.Е.** Соціальна адаптація, соціалізація та соціалізованість учнів з особливими освітніми потребами до освітнього середовища закладу загальної середньої освіти 151
11. **Заїка Я. В., Будянський Д. В.** Реалізація завдань інклюзивної освіти в процесі сценічно-театралізованої діяльності 156
12. **Захарченко Ю.М.** Педагогічні умови соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту 162
13. **Івер Н. М., Лузан А. В.** Снюзлентерапія, як ефективний засіб комплексної реабілітації дитини з інвалідністю 167

14. **Кисельова О. О.** Теоретичні аспекти використання засобів адаптивного фізичного виховання для учнів зі зниженим слухом 174
15. **Котеленець А.С.** Теоретичний аспект проблеми булінгу в основній школі з інклюзивним навчанням 179
16. **Кошелівська Т. В.** Казкотерапія та її особливості використання у навчально-виховному процесі 183
17. **Кравченко А. О.** Теоретичні аспекти формування у молодших школярів зі зниженим слухом ціннісного ставлення до рідного краю 189
18. **Кривонос А. В.** До питання творчого розвитку учнів молодшого шкільного віку з порушеннями опорного-рухового апарату та інтелектуального розвитку 194
19. **Лебедь Н. Ф.** Напрями взаємодії громадських організацій з родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами 199
20. **Литовченко А. О.** Розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру..... 205
21. **Московець О. Г.** Особливості формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом в сучасному освітньому просторі..... 210
22. **Набока Г.Д.** Особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями 215
23. **Небелиця С. М.** Превентивні заходи з профілактики вживання психоактивних речовин молоддю як соціально-педагогічна проблема 220
24. **Остапенко Д.А.** Трактатування категорії «Психолого-педагогічний супровід» дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку..... 227
25. **Паладич О. В.** Теоретичні аспекти реалізації волонтерського руху в галузі спеціальна освіта 232
26. **Пархоменко А. О.** Особливості морального розвитку дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку 239
27. **Переяслова С. Л.** До проблеми організації позакласної роботи учнів з порушеннями опорно-рухового апарату у спеціальному закладі загальної середньої освіти 246
28. **Попова Ю. В.** Формування навичок самообслуговування – як чинник культури поведінки дошкільників із затримкою фізичного розвитку 252
29. **Радчук Д. Ю.** Формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом як психолого-педагогічна проблема 257

30. **Радько Т.М.** Нейропсихологічний підхід у корекції мовлення дітей з важкими порушеннями мовлення 263
31. **Сайко М. П.** Снюзлентерапія, як технологія у корекційно-реабілітаційному процесі в роботі з дітьми із церебральним паралічем..... 268
32. **Синявіна Ю. А.** Проблема індивідуалізації навчання як аспект реалізації освіти учнів з порушеннями опорно-рухового апарату..... 274
33. **Таран Є. О.** Використання арт-терапевтичних технологій в процесі розвитку соціальної активності молодших школярів зі зниженим слухом..... 280
34. **Химченко М. В.** До питання психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в умовах інклюзивного навчання..... 285
35. **Шеремета Л.П.** Формування національно-моральної свідомості в дітей із порушеннями зору як фактор їхньої соціалізації..... 291
36. **Подолька Т. В.** Гурткова робота у спеціальних закладах середньої освіти як чинник розвитку мотивації вивчення школярами природознавства 296

РОЗДІЛ III

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

Гордієнко Юлія Юріївна

Магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Боряк О.В.** д. пед. наук, доцент

ФІТОТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті здійснюється теоретичне узагальнення використання фітотерапевтичного методу корекції порушень мовлення у дітей; визначається місце даного не традиційного методу у комплексному корекційному впливі на розвиток, та психоемоційний стан дітей з мовленнєвими порушеннями. Охарактеризовано особливості застосування фітотерапії, на основі індивідуального підходу до кожної дитини, визначення її потреб.

Ключові слова: фітотерапія, діти з порушенням мовлення, не традиційні методи корекції, корекційна робота.

Hordienko Julia Yuriyivna

Master's degree in specialty 016 Special education
(Oligophrenic pedagogy. Speech therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after AS Makarenko
Supervisor – **Boryak OV** Doctor of pedagogical sciences,
associate professor.

PHYTOTHERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article provides a theoretical generalization of the use of phytotherapeutic method of correction of speech disorders in children; the place of this non-traditional method in the complex corrective influence on development and the psycho-emotional state of children with speech disorders are determined. The peculiarities of phytotherapy application on the basis of individual approach to each child are defined, having defined its needs.

Key words: phytotherapy, children with speech disorders, non-traditional correction methods, correction work.

Постановка проблеми. Фітотерапія – лікування з застосуванням лікарських рослин. Має глибоке коріння як в нашій так і в інших країнах. Та на при великий жаль, точних наукових даних, з приводу застосування фітотерапевтичних засобів при лікуванні чи виправленні порушень мовлення, на сьогодні не достатньо.

Для розвитку даного питання важливе приваблення уваги лікарів, дефектологів, педагогів, батьків до необхідності використання фітотерапії, як ефективного засобу при порушеннях мовлення у дітей, та його супутніх

патологій. Саме тому дане питання потребує більш глибокого і серйозного вивчення, з метою послідуочого впровадження в практичну діяльність.

Актуальність: Відомо, що логопедія – унікальна наука, яка не може існувати окремо від медицини та психології. В сучасному світі вона набуває все більшої актуальності, адже не втішна статистика сьогодення свідчить про поступове, щорічне збільшення кількості дітей із порушенням мовлення.

Звичайно логопедичні методи при розумному їх використанні є високоефективними, але існують такі види порушень, які потребують медичної допомоги, без якої корекція дефекту мовлення може бути не повноцінною, або ж і взагалі не можливою. Саме тому на плечі фахівців даної сфери, і лягла відповідальність допомоги дітям з порушенням мовлення, використовуючи не лише класичні методи роботи із дітьми, а також використовувати інноваційні, чи навіть нетрадиційні засоби корекції порушення мовлення дітей.

Мета статті – теоретично проаналізувати напрям використання фітотерапії у корекційній роботі з дітьми з порушенням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Рослини є невичерпною скарбницею природної, цілющої, лікувальної сировини. Різна рослинна сировина застосовується людиною з терапевтичною метою ще з давніх-давен.

Ще в XI ст. до н.е. вавилоняни широко використовували рослини в лікувальних цілях. Частина глиняних табличок, виявлених в бібліотеці ассирійського царя (XII ст. До н.е.), містить опис лікарських трав, а в столиці Ассирії Ніневії був знайдений сад лікарських рослин. Єгиптяни ще за чотири тисячі років до н.е. склали деяку подібність фармакології з описом застосовувалися тоді лікарських рослин [1].

Фітотерапія – лікування яке засноване, на застосуванні різноманітної рослинної лікувальної сировини. Цей мало відомий сучасності метод використовується як профілактичний і лікувальний засіб в логопедії. Фітотерапія широко застосовується при порушеннях мовлення у дітей, які обумовлені порушенням нервової системи : дизартрія, заїкання, афазія, алалія. Має високу ефективність для усунення нервозних станів, втоми, млявості, безсоння, відновлення розумової і фізичної працездатності, профілактики порушень мозкового кровообігу, розладів пам'яті, відновлення м'язового тону.

Корекція мовних порушень не достатньо ефективна, якщо не брати до уваги лікування супутньої неврологічної патології. Стійкі, тривалі астеничні стани, потребують постійних повторних курсів фітотерапевтичного лікування.

Заспокоюючі відвари та настої лікарських трав, можна приготувати з квітів ромашки, пелюстків м'яти, коренів валеріани.

Діяльність нервової системи складається з взаємодії збуджувальних і гальмівних процесів. Порушення фізіологічних співвідношень між цими діями призводить до розвитку захворювань. Рослини, що містять речовини, які надають заспокійливу дію, мають властивість усувати явища надмірного збудження нервової системи, наближає рівень збудливих процесів до фізіологічної норми [2].

Для визначення плану лікування порушень мовлення у дітей, необхідно визначитись з специфікою, етапом та клінічними особливостями захворювання. Призначаючи фітотерапію важливо також враховувати вік, стать дитини, наявність супутніх захворювань і алергічних реакцій. Якщо під час прийому лікарської сировини з'являються побічні ефекти, то необхідно зменшити дозування, або і зовсім припинити прийом замінивши фіто сировину. Якщо тривалий час не відмічаються позитивні зрушення від прийому лікувальних рослин, особливо при загостренні захворювання, необхідно звернутись до спеціаліста.

Дизартрія - порушення звуковимовної сторони мови, обумовлене органічною недостатністю іннервації мовного апарату [3]. При даному порушенні тонус м'язів мовного апарату є підвищеним (спастичним), або зниженим (паретичним). В такому разі фітопрепарати обирають залежно від необхідного ефекту: при спастичній формі перенапружені м'язи потребують розслаблення та заспокоєння; при паретичній формі застосовують настої для підвищення м'язового тону. Лікують дизартрію застосовуючи рослинну сировину не лише внутрішньо, у вигляді відварів та настоїв, а і зовнішньо приймаючи ванни.

Афазія – придбаний розлад, що характеризується частковою або повною втратою функції вже сформованого мовлення. Частіше виникає у дорослих, при порушенні мозкового кровообігу, в такому випадку за допомогою фітотерапія виникнення даної патології можна було б попередити. Та якщо говорити про придбану форму афазії у дітей, то в цьому випадку за допомогою лікарських рослин можна допомогти відновленню функції головного мозку, і сприяти відновленню мови в поєднанні з логопедичними корекційними заняттями.

У лікуванні заїкання важливу роль відіграє позитивний психологічний настрій, без якого не може відбутись повноцінне покращення, так як дане

порушення має неврологічне походження. Важливим аспектом у подоланні заїкання є подолання логофобії – страху говорити, через який виникають мовні судоми. Фітопрепарати застосовують для заспокоєння нервової системи та зменшення страху говорити. При неврозоподібному заїканні використовують такі лікарські збори, що мають седативний та проти судомний вплив на дитячий організм. Для зборів використовують корінь валеріани лікарської, плоди шипшини, листя м'яти перцевої, квіти бузку звичайного та ін.. Збори з використанням цих рослин мають заспокоюючий вплив, сприяють покращенню настрою та пам'яті.

Алалія - відсутність мовлення або системне недорозвинення мови внаслідок органічного ураження мовних зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини (до формування мови) [3]. Алалія захворювання, що охоплює в собі складний комплекс порушень, в поєднанні з неврологічною симптоматикою: починаючи від незначних пошкоджень нервової системи і закінчуючи сильно вираженими неврологічними розладами. Як стверджують фахівці, найчастіше у таких дітей розвиваються патологічні якості особистості, невротичні риси характеру, вони імпульсивні і в той же час пасивні, швидко втомлюються. Саме тому при даній патології необхідно швидко нормалізувати стан дитячої психіки та нервової системи, застосовуючи заспокійливі лікарські рослини.

Використовуючи фітотерапію як метод корекції в роботі з дітьми з порушенням мовлення, ми можемо спостерігати покращення всіх органів та систем, тому що така терапія має також профілактичний характер, зміцнюючи імунітет.

Висновки. Отже фітотерапія є ефективним засобом в лікуванні різноманітних порушень мовлення, і крім цього має позитивний вплив на весь організм в цілому. Таким чином, доведеність ефективності фітотерапії не підлягає сумніву. Подібні методики, на мою думку, необхідно застосовувати як при логопедичному впливі, так і при педагогічному.

Перспектива досліджень. Продумане використання фітотерапії з урахуванням багатовікового досвіду народу, дає можливість створити сприятливий ґрунт для роботи щодо корекції мовленнєвих порушень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нетрадиционные методы в коррекционной и лечебной педагогике. *Справочник логопеда*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. С.195-214.

2. Лікарські рослини: енциклоп. довід. Київ, 1992. 544 с.
3. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» М.: Просвещение, 1989. 223 с.

Горобець Ірина Іванівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А.**,
докт. пед. наук, професор

**РОЗВИТОК ОБРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА**

У статті висвітлено теоретичний аналіз та досвід практичної роботи щодо розвитку образного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. Презентовано погляди науковців і практиків щодо особливостей його формування у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Наведено приклади використання засобів художнього слова в освітній, виховній та корекційній роботі з дітьми досліджуваної категорії.

Ключові слова: образне мовлення, діти із затримкою психічного розвитку, художнє слово.

Horobets Iryna Ivanivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - **Bondarenko Y. A.** - Doctor ped. science,
professor

**DEVELOPMENT OF SPEECH IMAGERY OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
BY MEANS OF ARTISTIC SPEECH**

The article highlights the theoretical analysis and experience of practical work on the development of figurative speech in children with mental retardation. The views of scientists and practitioners on the peculiarities of its formation in preschoolers with mental retardation are presented. Examples of the use of the means of the artistic word in educational, upbringing and correctional work with children of the studied category are given.

Key words: figurative speech, children with mental retardation, artistic word.

Постановка проблеми. Доведеним є той факт, що одним із джерел розвитку образності мовлення дитини є художнє слово, що міститься у художній літературі, усній народній творчості. Проблема розвитку образного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку є актуальною і повинна

вирішувати як загальноосвітнє, так і корекційне завдання. Це пов'язано з тим, що у таких дітей наявні значні труднощі в процесі оволодіння образним мовленням, що передбачає і розуміння слів, і відновлення в пам'яті наявних образів та формування нових. Вихідною основою для цього слугує накопичення достатнього запасу уявлень і відповідних їм слів, що виявляється достатньо утрудненим і обмеженим процесом для досліджуваної категорії дітей.

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

У спеціальній педагогіці питання проблематичності та необхідності розвитку образного мовлення у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) представлено в роботах Н. Базими, Л. Вавіної, Л. Журавльової, Т. Захарової, Н. Ільїної, О. Карпушкіної, М. Поліковські, В. Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічової, Л. Халілової, М. Шеремет та ін. де відмічено низький рівень його сформованості та окреслено загальні труднощі. Разом з тим, авторами акцентовано увагу на цілеспрямованому спеціальному навчанні щодо формування образності мовлення у старших дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку та презентовано низку засобів його розвитку.

Роль художньої літератури в розвитку образного мовлення в загальній педагогіці розкривається в працях М. Боголюбської, Н. Карпінської, М. Коніної, Р. Шевченко та ін. Однак, засвідчено недостатнє приділення уваги з боку науковців проблемі розвитку образного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку засобами художнього слова, аналіз якої визначено **метою** нашої роботи.

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

Художня література – важливий засіб формування образності мовлення дитини, засіб естетичного та морального виховання дітей. Мистецтво слова

відображає дійсність у художніх образах, зображує найбільш типове, усвідомлюючи та узагальнюючи реальні життєві факти. Художні твори, розкриваючи внутрішній світ героїв, змушують дітей хвилюватися, переживати радощі та печалі героїв.

Про значення і практичне застосування поетичних творів у корекційній роботі відмічали такі дослідники як Н. Юдіна, І. Сокольник, І. Марченко, К. Косяк та ін.

Унікальне значення для розвитку образності мовлення дітей має художня література. Доведено, що діти віком від 3-го до 7-го року життя паралельно з розмовно-побутовою мовою користуються фольклорним матеріалом. Це пов'язано з тим, що гра домінує у дошкільному віці і починається з перевтілення у персонажів пісенок, забавлянок, казок тощо. Одночасно дитина переймає мову фольклору, літературного твору [2]. Таким чином, складається мовний код гри – основна сфера художньо-естетичного спілкування, сфера використання художнього стилю.

Ігрові ситуації безмежно різноманітні, адже дошкільник постійно перебуває між грою і реальністю, побутовою ситуацією. Так, наприклад, лягаючи спати, дитина трьох років грає в «Комареньки, не літайте, нас не кусайте!», «Бджілко, бджілко, подружись з весною!», «Продай мені коня, — тупнув ногою король».

Плануючи роботу з розвитку образності мовлення дітей із затримкою психічного розвитку нами було визначено такі завдання:

- 1) формувати інтерес до художньої літератури, художнього слова;
- 2) розширювати та збагачувати словник;
- 3) розвивати художньо-образні мовленнєві навички;
- 4) формувати культуру мовленнєвого спілкування.

Для більш ефективної реалізації цих завдань визначено можливості використання як традиційних, так і нетрадиційних форм роботи з дітьми. Широко нами використовувалося поетичне слово (І. Франко «Сипле сніг», Л. Українки «Мамо, йде вже зима», П. Воронька «Іжачок – хитрячок та ін.) до якого ми звертались в повсякденній діяльності, при спостереженнях, на заняттях з образотворчого мистецтва та на індивідуальних заняттях.

У виховній та корекційній роботі при автоматизації звуків дуже часто зверталися до художнього слова, що сприяло опосередковано розвитку образності мовлення. У цьому контексті нами використовувались коротенькі

віршики, такі як «Журавлики-журавлі», «Сорока-ворона», «А я бачив жовтий сон», «Жовте сонце, жовта стрічка» та ін. Таким чином, дитина включалася в гру, втілювалася у відповідний образ, що сприяло більш ефективній роботі у будь-якому напрямі.

Розучування з дітьми із затримкою психічного розвитку українських віршиків («Я біжу, біжу по гаю», І. Кульської «Рак» та ін.) та скоромовок («Жук у житі зажурився», «Садівник в саду працює», Г. Бойка «Мури із Мурмуркою» та ін.) надало змогу ознайомити дітей із мелодійністю української мови, важливими інтонаціями у ній. Скоромовки не лише навчали вимовляти важкі сполучення звуків, а й розвивали артикуляційний апарат, вчили володіти голосом, регулюючи його силу і темп.

Окрім читання і вивчення поетичних творів нами було широко впроваджено драматизацію, інсценізацію художніх творів, казок, гуморесок, під час яких з дітьми розігрувався їх зміст. Ця робота відбувалася у межах організованого театрального гуртка. Репертуар підбирався індивідуально для кожної дитини із затримкою психічного розвитку, з урахуванням її особливостей пізнавальної, емоційно-вольової сфер, рівня мовленнєвого розвитку.

Оскільки художні твори позначені підвищеною емоційністю та образністю, відповідно дитина вчилася сприймати, реагувати, аналізувати художній образ, використовуючи для цього засоби мовленнєвої виразності, передавати зміст художнього твору, формуючи таким чином навички образного мовлення.

Висновки. Отже, систематичне та комплексне використання художнього слова у виховній, освітній та корекційній роботі сприяло розвитку образності мовлення дитини із затримкою психічного розвитку. Після проведеної роботи у дітей змінилася інтонаційна виразність мовлення, з'явилася любов до художнього слова, бажання читати та запам'ятовувати вірші українською мовою, сформувалося вміння слухати і розуміти зміст прочитаного тощо.

Перспектива дослідження. Перспективою дослідження нами визначено укладання комплексу ігор з розвитку образності мовлення, побудованих на використанні українського фольклору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А. Вихідні рівні розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2017. № 1 (56). С. 194-197.
2. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. К.: Видавничий дім «Перше вересня», 2005. 428 с.

3. Ільїна Н. В. Проблема формування образного мовлення у дітей дошкільного віку в нормальному та патологічному онтогенезі. *Педагогічні науки: зб. наук, праць*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. Вип. 56. С. 169-174.

4. Картавая Ю. А. Использование фольклора в процессе музыкального воспитания дошкольников с нарушениями зрения / в условиях инклюзивного образования. *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста : тематски зборник*. Учительски факултет у Врању, 2012. С. 333–342.

Дзюба Наталія Сергіївна

вчитель-логопед

Комунальної установи Сумської обласної ради
Сумського обласного центру комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

Самбур Людмила Іванівна

вчитель-логопед

Комунальної установи Сумської обласної ради
Сумського обласного центру комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

**КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ
З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ І РІВНЯ**

У статті висвітлюються такі питання: загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) як форма мовленнєвої аномалії, характеристика порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення при ЗНМ, та деякі з методів корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичний розвиток, звуковимова, корекція, розвиток, фонематичний слух.

Dzyuba Nataliya Serhiyivna

teacher-speech therapist

Communal institution of Sumy regional council
Sumy regional center comprehensive rehabilitation
for children and people with disabilities

Sambur Lyudmila Ivanivna

teacher-speech therapist

Communal institution of Sumy regional council
Sumy regional center comprehensive rehabilitation
for children and people with disabilities

**CORRECTION AND DEVELOPMENT OF PHONETIC-PHONEMATIC PROCESSES
IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEVELOPMENT OF LEVEL 1**

The article covers the following issues: general speech underdevelopment as a form of speech anomaly, characteristics of disorders of the phonetic side of speech in general speech underdevelopment, and some of the methods of correctional and developmental work.

Key words: general speech underdevelopment, phonemic development, sound pronunciation, correction, development, phonemic hearing.

Постановка проблеми: Проблема формування фонематичних процесів у дітей із порушенням мовлення є однією з найважливіших у логопедії. Вона охоплює виховання культури мовленнєвого слуху, вироблення вмінь розпізнавати певний звук у слові, аналізувати звуковий склад слова.

Сформовані фонематичні процеси – це запорука чіткої вимови звуків, правильної складової структури, успішного вивчення правил.

Актуальність: Дослідженнями Р. Лалаєвої, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Г. Каше, Л. Спірової, Г. Чиркіної, К. Ушинського та ін. доведено, що головною умовою успішної корекції мовленнєвих порушень неодмінно є розвиток сприйняття звуків мовлення.

М. Жинкін наголошує, що усунення слухового контролю із механізму мовлення неможливе ні за яких обставин. Отже, формування фонематичного слуху необхідно вважати первинним і дуже важливим завданням початкового етапу навчання рідної мови. Успішний процес формування правильного мовлення у дітей неодмінно пов'язаний із формуванням і розвитком фонематичного слуху та фонематичного сприймання. Ці процеси є складовими мовленнєвого слуху. Науковці вважають, що саме фонетичний слух відіграє провідну роль у становленні й функціонуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки без уміння чітко диференціювати на слух фонемати рідної мови неможливо оволодіти навичками звукового аналізу і синтезу. Важливою умовою повноцінного формування правильної звуковимови в дітей-логопатів є достатній розвиток фонологічної сторони мовлення.

Мета статті – висвітлення особливостей розвитку фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення I рівня та етапів, методів і прийомів корекційної роботи з такими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Провідну роль у розвитку мовлення дитини відіграє формування фонематичного слуху, тобто здатності розрізняти звуки мовлення, упізнавати їх, тому що саме фонематичний слух є основою для повноцінного фонематичного сприймання.

На думку вчених Є. Соботович, І. Соботович, фонематичне сприймання є багаторівневим. Розрізняють три рівні: сенсорний; смисловий; перцептивний [3; 5; 11].

Диференціація звуків відбувається на сенсорному рівні, положення органів артикуляційного апарату під час вимови певного звука в різних фонетичних позиціях та його усвідомлення відбувається на перцептивному рівні, розуміння значення цілих слів здійснюється на смислового рівні.

До фонематичних процесів відносять: фонематичне сприймання; фонематичне уявлення; фонематичний аналіз і синтез.

Виділяється три ступені порушення фонетико-фонематичної сфери у дітей дошкільного віку:

1. Легкий ступінь – характерним для нього є порушення диференціації тільки мовленнєвих звуків. У подальшому звукоскладова структура слова аналізується правильно.

2. Середній ступінь – характерним для нього є більш грубі порушення звукового аналізу. Спостерігається недостатня диференціація значної кількості звуків, які входять до різних фонетичних груп. В усному мовленні їх артикуляція сформована достатньо.

3. Важкий ступінь – характерним для нього є глибокий фонематичне недорозвинення, коли дитина на слух не сприймає, не розрізняє і не може виокремити звуки в слові і встановити їх послідовність [1; 9].

Саме важкий ступінь недорозвинення фонетико-фонетичної сторони мовлення найчастіше зустрічається у дітей з ЗНМ I рівня.

Загальне недорозвинення мовлення – це різні складні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової та смислової сторони.

I рівень характеризується відсутністю мови. Діти цього рівня для спілкування користуються белькотінням, звукослідуванням, окремими іменниками і дієсловами побутового змісту, обривками речень, звукове формування яких нечітке і нестійке. Фонетико-фонематична сторона мовлення грубо порушена. Завдання зі звукового аналізу слів дітям цього рівня незрозумілі.

Детальніше зупинимось на особливостях роботи щодо формування фонетико-фонематичної складової мовлення дошкільників із ЗНМ I рівня.

Система роботи з удосконалення фонетико-фонематичної складової мовлення дітей з ЗНМ включає: здійснення слухового контролю, розвиток фонематичних уявлень, укріплення голосового апарату. уточнення та формування правильної звуковимови, формування складової структури слів, вироблення навичок прогнозування на фонологічному рівні [6; 10].

Більш детально зупинимось на кожному з етапів.

Здійснення слухового контролю. На заняттях з дітьми з ЗНМ учитель-логопед формує навички слухового контролю спочатку з опорою на малюнок,

а потім без неї. Робота здійснюється на матеріалі звуків, які вимовляються дошкільниками правильно і не змішуються у вимові, та слів шляхом співставлення з певним зразком (еталоном). Діти із ЗНМ вчать оцінювати правильність названого вчителем-логопедом слова та виправляти помилку, навмисне допущену педагогом при називанні будь-якого зображення, у т. ч. на позначення слів-паронімів.

Так, наприклад, у вправі «Лінивий Петрик» учитель-логопед розповідає про хлопчика Петрика, який не старався гарно говорити, виставляє ляльку-хлопчика. Педагог по чергово показує Петрикові картинки (машина, півник, ложка, шапка, вовк, котик), запитує: „Це що (хто)?». Вчитель-логопед від імені Петрика називає предмети то правильно, то – ні. Діти виправляють допущені помилки. Наприклад: «Це тотик. – Ні, це – котик» [10].

Розвиток фонематичних уявлень. На відміну від ровесників із нормально розвиненим мовленням у дошкільників із ЗНМ, у зв'язку із недостатнім рівнем розвитку слухової уваги та слухового контролю за власним мовленням, фонематичні уявлення відповідають власній неправильній звуковимові, тому потребують копіткої роботи вчителя-логопеда з їх розвитку. У процесі корекційно-розвивальної роботи діти вчать оцінювати правильність називання і при потребі виправляти навмисне зроблену педагогом помилку. Розвиток фонематичних уявлень здійснюється на матеріалі слів зі звуками, що замінюються чи змішуються у мовленні дошкільника, шляхом імітації вчителем-логопедом вимови тієї чи іншої дитини, припускаючись таких самих помилок, які є в її мовленні.

Укріплення голосового апарату. У дошкільників із ЗНМ внаслідок неправильного використання голосового апарату досить часто виникають функціональні порушення голосу. Це так звані дисфонії, що найчастіше зустрічаються при перенапруженні голосового апарату.

Корисною підготовчою роботою у цьому напрямі стануть вправи на розвиток музичної пам'яті, в яких діти вчать диференціювати мелодії, контрастні за характером звучання (марш, колискова), а також розрізнення висоти, сили, тембру, ритму звуків у музично-дидактичних іграх.

Так, наприклад, у грі «Чи зможеш відгадати?» вчитель-логопед розкладає перед дитиною сюжетні картинки і повідомляє, що кожен із зображених предметів може видавати один і той же звук. За емоційною забарвленістю вимови педагога (висота, гучність, темп) дитина знаходить відповідну картинку.

А-а-а! – хлопчик показує горло лікарю – тягнути звук на одній ноті; О-о-о! – здивувалася дівчинка, побачивши велику ляльку – захоплено; У-у-у! – виевовк – гучно, звук наростає, тощо [8].

Уточнення та формування правильної звуковимови. Наслідування є одним із основних способів засвоєння дитиною суспільного досвіду, побутових та ігрових навичок, мовлення, тому так важливо, щоб малюк чув правильний мовленнєвий взірець дорослих.

Для повноцінного мовленнєвого наслідування необхідний достатній рівень розвитку: а) слухової уваги, пам'яті та сприймання; б) мовленнєвої моторики; в) розуміння мовлення.

Вироблення мовленнєвого наслідування повинно бути тісно пов'язане з практичною діяльністю дитини, з наочною ситуацією та грою. Слід починати із формування вміння загального наслідування дій дорослих, а потім переходити до власне мовленнєвого наслідування. Розвиток мовленнєвого наслідування включає повторення: – окремих звуків та звуконаслідувань зі смисловим навантаженням; – слів різної складової структури; – коротких фраз. Формування правильної звуковимови охоплює постановку, автоматизацію, диференціацію звуків ізольовано, а також на матеріалі слів, словосполучень і речень у відображеній та самостійній вимові.

Формування правильної звуковимови ізольованих звуків для кращого запам'ятовування та подальшого відтворення доцільно поєднувати з певним рухом [9].

Ю.Рібцун створила «звуко-рухову абетку», що дуже подобається малюкам.

Звук [А] – «Колискова» – виконувати рухи, що імітують заколисування дитини, приспівуючи: а-а-а.

Звук [М] – «Ласунчик» – виконувати кругові рухи рукою по животу: м-м.

Звук [П] – «Чайник» – вказівними пальцями обох рук одночасно стукати по надутим щоках, примовляючи п-п-п, тощо.

Формування складової структури слів. У більшості дітей з ЗНМ переважає лепетна вимова і їх практично доводиться переучувати заново. Саме тому роботу над складовою структурою слова доцільно починати на матеріалі звуконаслідувань у формі спочатку відкритих (но, ту), а потім закритих складів (ам, оп). Акцентована вимова наголошених складів, чітка артикуляція звуків у складі сприяють встановленню зорово-слухового зв'язку, що полегшує оволодіння дітьми складовою структурою слова. Спочатку з дошкільниками

повторюють один і той самий склад, потім – два склади з однаковою голосною, але з різними приголосними. Для спряженого промовляння можна використати ігровий прийом «Ладусі» (вчитель-логопед, промовляючи склад, злегка штовхає вертикально розташовані долоньки дитини) або «Клоун» (дитина і вчитель-логопед стоять один навпроти одного; вчитель-логопед бере дитину за ручки, дитина стає на ноги вчителя-логопеда; вони в такт складу переступають з ноги на ногу) [8; 9; 10].

Здійснення прогнозування на фонологічному рівні. Упереджувальний синтез (ймовірно прогнозування) є одним із засобів інтенсифікації процесів породження і розуміння мовленнєвих висловлювань, що забезпечує передбачення окремих елементів мовленнєвого ланцюга на основі його попередніх елементів, а також досвіду.

Так, наприклад, у грі «Закінчи слово» вчитель-логопед демонструє дитині площинний кошик з картинками, назви яких закінчуються на однаковий склад (ка (лялька, кішка, мишка, ложка, шапка); ма (мама, рама, зима); ба (баба, шуба, риба, труба); на (машина, корзина, ванна); ля (теля, картопля, квасоля) [8].

Висновки. Отже, робота з розвитку фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ виявляється складною, але дуже важливою, особливо на початкових етапах логопедичної роботи.

Перспективи досліджень. Перспективами роботи щодо удосконалення роботи з розвитку і корекції фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку з ЗНМ I рівня є пошук нових прийомів роботи з дітьми, засобів і методів оптимізації роботи, а також інноваційних форм співпраці з іншими учасниками корекційно-розвивального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бельтюков В. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1984. № 1. С. 141-145.
2. Власенко И. Методы обследования речи у детей. М.: ВЛАДОС, 2005. 68 с.
3. Глухов В. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием. М. : Аркти 2004. 144 с.
4. Голуб Н. Використання пізнавальних завдань випереджального характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Голуб Н. Харків, 2006. 20 с
5. Граб Л. Тематическое планирование коррекционной работы в логопедической группе для детей 5–6 лет с ОНР. М. : Гном-Пресс, 2008. 156 с.
6. Ермакова И. Коррекция речи при ОНР у детей и подростков. М. : Просвещение, 1984. 143 с.

7. Ефименкова Л. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи. М. : Просвещение, 1985. 112 с.
8. Жукова Н. Преодоление общего недоразвития речи. *Воспитание и обучение*. 2009. № 3. С. 7-9.
9. Заплатана С. Характеристика загального недорозвитку мовлення у дітей. *Педагогика та методика: Збірник наукових праць*. К.: Друкарня НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. С. 114-139.
10. Левина Р. Общее недоразвитие речи. *Основы теории и практики логопедии*. М., 1968. 67 с.
11. Лепская Н. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: Филол. фак. МГУ, 1997. 151 с.

Зайчикова Анастасія Віталіївна

Студентка 4 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – д-р психол.наук, ст. співроб.
В.В.Кобильченко

**МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

У статті розглядається музична діяльність, як засіб корекції просодичної сторони мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Визначено основні види музичної діяльності, які застосовуються у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: музична діяльність, просодична сторона мовлення, корекція, слухання, спів, музично-ритмічні рухи, елементарне музикування.

Zaychykova Anastasiya Vitaliyivna

4th year student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after AS Makarenko
Supervisor - Dr. psychol science, art. collaborator
V.V. Kobylchenko

**MUSICAL ACTIVITY AS A MEANS OF CORRECTION OF THE PROSODIC ASPECTS OF
SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS**

The article examines musical activity as a means of correcting the prosodic aspect of speech in children with severe speech impairments. The main types of musical activities used in work with children with severe speech impairments in preschool education have been determined.

Key words: musical activity, prosodic side of speech, correction, listening, singing, musical rhythmic movements, elementary music.

Постановка проблеми. В даний час сучасна дошкільна педагогіка стає орієнтованою на корекційну роботу за допомогою різних видів музичного мистецтва. Науковці вважають, що музична діяльність є одним з найважливіших засобів корекції просодичної сторони мовлення дітей дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення.

Музична діяльність в закладі дошкільної освіти сприяє корекції недоліків, властивих дітям з порушеннями мовлення, у тому числі й дітям із тяжкими порушеннями мовлення. Крім мовленнєвих порушень у цих вихованців спостерігаються погіршення дрібної та артикуляційної моторики, дефіцит таких процесів, як увага, мовленнєво-слухове сприйняття, пам'ять, зорово-просторова орієнтація. Однак, на думку науковців, музична діяльність забезпечує тренування органів слуху, розвиток дихання, спритності, витривалості, волі рухів [3].

Актуальність. Дослідженням музичної діяльності як засобу корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення займалися: Л. Бобичева, О. Боромикова, Ж. Буцкая, Г. Волкова, М. Шеремет.

Науковці обґрунтували доцільність використання різних видів музичної діяльності у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти. Розробили комплекс музичних занять для корекції просодичної сторони мовлення, а саме: поспівки, пісні, які охоплюють всі види звуків, вправи з використанням музичних інструментів, ігри. Саме вони допоможуть дітям дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення опанувати чистою вимовою, правильно ставити наголоси, удосконалювати почуття ритму та тембрового слуху, розвивати навичок основних танцювальних рухів.

Метою статті є узагальнення досвіду використання музичної діяльності як засобу корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Виклад основного матеріалу. Робота з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в закладі дошкільної освіти здійснюється із застосуванням таких видів музичної діяльності: це слухання музики, виконавство (що включає спів, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах), творчість. Існують деякі особливості в роботі за кожним названим видом діяльності з дітьми, що страждають порушеннями мовлення.

Слухання є провідним видом музичної діяльності, оскільки лежить в основі інших видів. Діти вчаться розрізняти звуки музичних інструментів, знаходити різницю в силі, висоті й тривалості звуку.

Слухання також сприяє розвитку почуття ритму та темпу, збагачує емоційну сферу дітей, розширюючи їх кругозір, впливає на розвиток мовлення та формування особистості в цілому. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення дуже важливо розвивати музичне сприйняття, яке у свою чергу, вимагатиме розвитку уваги та пам'яті, сприяти вирішенню найважливіших корекційних завдань [4].

Сприйняття музики стає більш ефективним, якщо прослуховування комбінувати з одночасними музичними рухами (удари, притупування, відстукування). Дітям легше передати характер саме рухами, ніж словесно. Робота, яка проводиться з дітьми по тренуванню почуття ритму, далі допомагає перенести це вміння дошкільнятам у свої рухи, а пізніше – у мовленні.

На думку професора Г. Волкової, ритм який звучить служить засобом виховання і розвитку почуття ритму в русі і включення його в мовлення. Використання координації мовлення з рухом допомагає створювати умови для успішного навчання дошкільника. Їх корекційна спрямованість включає в себе виправлення рухових, мовленнєвих та поведінкових розладів [1].

Музично-ритмічні рухи при роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення вчать володінню тілом, готують до розвитку навичок основних танцювальних рухів, які будуть в подальшому використані в танцях, хороводах та іграх. Застосування деяких предметів (прапорці, стрічки, хусточки). Сприяють розвитку рухової активності.

Музика в поєднанні з використанням іграшок або атрибутів викликають у дошкільнят бажання рухатися і танцювати. Музичні ігри в поєднанні зі співом, а також хороводи вирішують проблему з координацією дітей, впорядковують темп рухів.

Спів – є одним з найулюбленіших дітьми видів музичної діяльності. Дошкільнят об'єднує хоровий спів і створює умови для емоційного музичного спілкування. Співати особливо корисно депресивним і загальмованим дітям, боязким і несміливим. Вибираючи пісенний матеріал, слід враховувати: доступність змісту і тексту пісні, її темп, діапазон, тривалість фраз та ін. В якості підготовки до співу за погодженням з логопедом можна використовувати артикуляційну гімнастику.

Співаючи, дошкільники змушені протяжно вимовляти слова, що формує чітку вимову, сприяє правильному засвоєнню слів. Крім того, слова в пісні підпорядковані певному ритму, що також допомагає вимові важких звуків

і складів. Дітям дошкільного віку набагато легше запам'ятати й тим паче відтворити мелодії пісень, а не окремі слова та тексти [2].

Основою співу, як і мовлення, є дихання. Повітряний струмінь, потрапляючи на голосові зв'язки, приводить їх в рух, породжуючи звук. У дітей з важкими порушеннями мовлення вдих і видих дуже слабкі, розподіл повітря, що видихається нерівномірне.

Деякі діти дихають переривчасто не тому, що у них коротке дихання, а тому, що не вміють ним керувати. Слід показувати наочно, як треба дихати в процесі виконання. З метою зміцнення дихання використовуються спеціальні вправи на розвиток дихання. Спів для дітей з порушенням мовлення є і навчальним, і лікувальним засобом.

Спів сприяє розвитку психічних процесів і властивостей особистості (увага, пам'ять, мислення, увага); розширенню кругозору; нормалізації діяльності периферичних відділів мовного апарату (дихального, артикуляційного, голосоутворювального); розвитку мовлення за рахунок розширення словника і поліпшення вимовної сторони (звуковимова та ритміко-мелодійна сторона: темп, ритм, тембр, динаміка) [4].

Спів давно використовується як один з реабілітаційних засобів для дітей із заїканням і тих, хто має порушення мовлення. Він допомагає виправляти ряд мовних недоліків: невиразну вимову, проковтуванням закінчень слів, особливо твердих, а спів на склади «ля-ля», «ті-лі-лі», «пу-ру-ру» сприяють автоматизації звуку та закріпленню його правильної вимови.

Творчість – як один з видів музичної діяльності дошкільнят, передбачає розвиток у них творчої уяви, активності, здатності в імпровізації і співі, музично-ритмічних рухах, грі на дитячих музичних інструментах. У роботі з дітьми, що мають важкі порушення мовлення, творчість є не самоціллю, а швидше за все засобом корекції, що допомагає подолати горе, що знімає напругу, а також розвиває увагу, увагу, пам'ять.

Для вироблення правильного діафрагмального дихання потрібно застосовувати спеціальні вправи, які сприяють розвитку дихання, тривалості видиху, його сили та поступовості, їх можна поєднувати з рухами рук, тулуба, голови [2].

У вправи на розвиток дихання також включається мовний матеріал, вимовний на видиху. Подовження фрази вимагає більш тривалого видиху. Вихованню чіткої дикції на заняттях сприяють голосові, дихальні і артикуляційні вправи.

На музично-ритмічних заняттях використовується гра на дитячих музичних інструментах, тому що вона сприяє розвитку рухів кисті рук (стук дерев'яними ложками, молоточком на металофоні); розвитку дихання під час гри на тріолей, дудочках; розвитку голосу і артикуляції при виконанні поспівок; розвитку слуху при підборі знайомих промовок, лічилок для виконання на музичних інструментах. Виховується своєчасний вступ у гру та закінчення гри, а отже, і слухову увагу [3].

На музично-ритмічних заняттях також, використовуються і вправи по фонетичної ритміки, які спрямовані на:

- нормалізацію співочого дихання і пов'язаної з ним, злитістю мови;
- вміння змінювати силу і висоту голосу;
- правильне звуковидобування;
- сприйняття, розрізнення і відтворення різних ритмів;
- вміння висловлювати свої емоції різноманітними інтонаційними засобами.

У дітей з тяжкими порушеннями мовлення відзначається своєрідність формування музичних здібностей:

- багато хто з них погано запам'ятовують тексти пісень, не співають, а проговорюють його, невиразно вимовляють слова;
- недостатньо точно узгоджують руху з музикою, співом, словом;
- не можуть передати ритмічний малюнок;
- зазнають труднощів при розпізнаванні характеру музичного твору [5].

Висновки. Здійснене нами узагальнення досвіду використання музичної діяльності, як засобу корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення довело, що музична діяльність є одним з найважливіших засобів корекції просодичної сторони мовлення, процесу виховання особистості дитини з тяжкими порушеннями мовлення, що є передумовою та активним її включенням у культурно-освітній соціум.

Перспектива представленого дослідження: Пошук нових засобів які сприяють корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та створення нових підходів у різних видах діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобичева Л. С. Формирование просодической стороны речи : метод. пособие для студ. высш. учеб. зав. Новокузнецк, 2015. 57 с.
2. Боромыкова, О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. *Комплекс упражнений по совершенствованию речевых навыков у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.* СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. 63 с.

3. Буцкая, Ж. Н. Музыкальная деятельность как средство коррекции в развитии детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. *Молодой ученый* 2019. № 30 (268). С. 114-115.

4. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. С.-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. 94 с.

5. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. друге видання, перероблене та доповнене. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

Зюзько Діана Сергіївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Кобильченко В. В. – доктор психологічних наук,
ст. науковий співробітник.

ДО ПРОБЛЕМИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ПУНКТІВ В УКРАЇНІ

Логопедичний супровід дітей з тяжкими порушеннями мовлення (загальним недорозвитком мовлення I-III рівнів мовленнєвого розвитку) в Україні здійснюється в умовах груп компенсуючого типу (логопедичних груп) закладів дошкільної освіти та логопедичних пунктів закладів загальної середньої освіти. У статті розглядаються ключові аспекти нормативно-правового забезпечення функціонування логопедичних пунктів в закладах дошкільної освіти та закладах загальної середньої освіти. Визначено, що нормативно-правова база, яка регламентує їх діяльність є застарілою і потребує осучаснення з огляду на реформування системи освіти в нашій державі.

Ключові слова: логопедичний супровід, тяжкі порушення мовлення, логопедичний пункт, заклади дошкільної освіти, заклади загальної середньої освіти, дитина з особливими освітніми потребами.

Zyuzko Diana Serhiivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Kobylchenko V. V. – Doctor of psychological sciences,
Art. Researcher.

TO THE PROBLEM OF REGULATORY AND LEGAL SUPPORT OF SPEECH THERAPY FUNCTIONING IN UKRAINE

Speech therapy support for children with severe speech disorders (general speech underdevelopment of I-III levels of speech development) in Ukraine is provided in compensatory groups (speech therapy groups) of preschool institutions and speech therapy centers of general secondary education. The article considers the key aspects of regulatory and legal support for the functioning of speech therapy centers in preschool and general secondary education.

It is determined that the legal framework governing their activities is outdated and needs to be modernized in view of the reform of the education system in our country.

Key words: *speech therapy support, severe speech disorders, speech therapy center, preschool institutions, general secondary education institutions, a child with special educational needs.*

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) значно залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу в закладах освіти. Логопедичний супровід здійснюється найбільш підготовленими фахівцями дефектологічного профілю – логопедами, які впроваджують корекційно-розвивальний та профілактичний напрямки роботи, що спрямовані на корекцію порушень мовлення та його недорозвинення в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; на вдосконалення їхнього мовленнєвого розвитку, мовленнєвих здібностей тощо. В закладах дошкільної освіти (ЗДО) логопедичний супровід здійснюється в межах груп компенсуючого типу (логопедичних груп) або в умовах логопедичних пунктів. Відповідно, в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) логопедичний супровід передбачений тільки в умовах функціонування логопедичних пунктів. Проблема нормативно-правового забезпечення здійснення логопедичного супроводу зазначеної категорії дітей в межах логопедичних пунктів закладів освіти є дуже гострою і актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз нормативно-правового забезпечення логопедичної діяльності в умовах ЗЗСО дозволив з'ясувати, що одним із найважливіших питань сучасної теорії і практики логопедії є корекція та розвиток мовлення молодших школярів, профілактика порушень як усного так і писемного мовлення. Зазначені напрямки роботи є провідними у всебічному розвитку особистості (О. Боряк, І. Дмитрієва, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет, та ін.).

Організаційні форми роботи щодо корекції порушень мовлення обґрунтовано в науково-практичних наробках Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. Правдіної, О. Ревуцької, Н. Савінової, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.

Зазвичай, логокорекційна робота спрямована не тільки на мовленнєвий, а й на всебічний розвиток дитини: її увагу, пам'ять, мислення, емоційно-вольову сферу, а саме на ті функції та якості, без яких неможлива повноцінна мовленнєва діяльність.

Зауважимо, що саме в ЗДО, в групах компенсуючого типу фахівці приділяють увагу формуванню навичок мовленнєвого аналізу й синтезу, розширенню лексико-граматичної сторони мовлення, словозміни та словотворення, вживання граматичних конструкцій, розвитку провідних психічних процесів – саме тим пізнавальним функціям, які у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) зазвичай є порушеними. В умовах логопедичної групи, діти з ТПМ отримують логокорекційну допомогу, яка суттєво впливає на рівень їх мовленнєвого розвитку. Проте з дітьми, які з тих чи інших причин не відвідують зазначені групи й не мають порушень усного мовлення, така посилена робота з розвитку пізнавальної діяльності не проводиться. Залежно від ступеня тяжкості проявів мовленнєвих порушень, при досягненні певного віку, діти йдуть до ЗЗСО, при цьому потребуючи продовження логокорекційної роботи. До цієї категорії дітей додаються діти, які не маючи порушень усного мовлення на етапі засвоєння грамоти мають значні труднощі в опануванні навичками читання й письма. Як правило, ці діти також потребують відповідної кваліфікованої логокорекційної допомоги.

Мета статті – ґрунтовно проаналізувати сучасний стан нормативно-правового забезпечення здійснення логопедичного супроводу дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичних пунктів закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Досвід практичної роботи фахівців-логопедів ЗДО, ЗЗСО, особливості трактування нормативно-правового забезпечення на різних рівнях освітньої ланки вимагають подальшого узгодження. Зважаючи на те, що значна кількість нормативно-правових документів зорієнтована на спеціальну ланку освіти, особливу увагу необхідно приділити процесу організації логокорекційної допомоги в умовах ЗЗСО [2, с. 101].

В Україні корекційно-педагогічна діяльність у логопедичних пунктах системи освіти здійснюється вчителями-логопедами, які керуються «Положенням про логопедичні пункти системи освіти» від 13 травня 1993 року, що жодного разу не оновлювалось і є дещо застарілим [5].

Докладний аналіз цього документа виявив низку суперечностей і недоліків, що потребують усунення чи корегування, особливо в контексті змін у системі освіти останніх років і ухвалених нормативно-правових актів: Закону України «Про освіту», Концепція Нової української школи; Положення про загальноосвітній навчальний заклад; Постанова від 15.11.2011 р. «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання» тощо, де корекційну

спрямованість визнано провідною рисою навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) [6].

Оперуючи ґрунтовними дослідженнями Л. Журавльової, яка зазначає, що ретельне вивчення Положення про логопедичні пункти системи освіти від 13 травня 1993 року доводить необхідність уточнення термінологічного апарату, оскільки з'являються нові дослідження особливостей психофізіологічного розвитку дітей, нові підходи до вивчення мовленнєвих порушень, їх етіології та структури, особливостей вияву, діагностики та корекції, що, відповідно, позначається на теорії та практиці логопедичної роботи [5].

Проаналізувавши другий розділ цього документа, авторка вважає за потрібне уточнити термінологію згідно з визначеннями сучасної логопедичної науки, зокрема щодо формулювання «мова – мовлення». Визначення порушень мовленнєвого розвитку: «тяжкі порушення мовлення», «системні порушення мовлення» тощо.

У п. 2.1 Положення зазначено, що «до логопедичних пунктів зараховують учнів загальноосвітніх шкіл, вихованців підготовчих груп дитячих садків, які мають різні відхилення в мовному розвитку, виявлені вчителем-логопедом чи лікарем районної поліклініки» [5]. Сучасні дослідження підтверджують, що виявлення порушень мовленнєвого розвитку потрібно здійснювати з переходом дитини до старшої дошкільної групи й не пізніше, бо ефективність роботи логопеда залежить від того, наскільки вчасно її було розпочато. Крім того, сучасна наука й практика наголошує про важливість залучення до діагностичної роботи не лише лікарів й логопедів, а й психологів.

У цьому ж пункті Положення також зазначено, що до логопедичних пунктів насамперед зараховують дітей, мовленнєві порушення яких перешкоджають успішному навчанню.

У пункті 2.2 Положення йдеться про підготовчі групи в ЗДО, що функціонували за період колишнього 10-річного навчання дітей і відсутні в системі сучасної освіти, що свідчить про неузгодженість змісту Положення із сучасною нормативно-правовою базою.

У пункті 2.3 початок і закінчення навчального року встановлюється відповідно до «Положення про середній навчально-виховний заклад України», яке на сьогодні є застарілим, бо 27 серпня 2010 року набуло чинності нове Положення про загальноосвітній навчальний заклад [6].

Важливими, на нашу думку, мають стати доповнення до пунктів 2.2 та 2.5, у яких наведено перелік порушень мовлення. Так, наприклад, у пункті 2.5

ідеться про дітей «із вадами читання й письма, зумовленими порушеннями мовленнєвого розвитку, із відхиленнями фонетичного й лексико-граматичного розвитку (недостатньо виражене загальне недорозвинення мови), із заїкуватістю, із вадами вимови окремих фонем, із дизартрією, алалією, ринологією» [5], що не узгоджується з даними сучасних досліджень. Необхідно зазначити, що вживання певних термінів (наприклад, «вади») є неприйнятним із погляду гуманістичного підходу до дитини та порушує її права.

Досить суперечливим, на нашу думку, є пункт 2.9, відповідно до якого «дітей із порушенням мовлення за потреби логопед направляє до районної поліклініки для обстеження лікарями-спеціалістами». Залишається незрозумілим, хто саме має визначати цю потребу, куди заносять і де фіксують такі дані. Л. Журавльова зазначає, що сьогодні необхідно створити єдину інформаційну базу щодо онтогенезу й дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей. Докладна інформація про дитину допоможе створити повну картину мовленнєвого порушення, більш ефективно організувати систему корекційної роботи, залучити до участі суміжних фахівців, що може позитивно позначитися на термінах та результативності корекційного впливу [2, с. 102].

Зауважимо, що в Положенні не відображено механізму систематичного зв'язку з різнопрофільними фахівцями, які працюють з дітьми – відвідувачами логопедичного пункту, що, на нашу думку, є важливою передумовою організації системи комплексної корекційної роботи. Саме така взаємоузгодженість уможливить збереження всіх накопичених даних про стан дитини, аналіз її розвитку, виявлення результативності проведеної роботи та планування подальших корекційних заходів.

У пункті 2.10 зазначено, що «відповідальність за обов'язкове відвідування учнями логопедичних занять, а також за дотримання розкладу занять покладається на вчителя-логопеда, класного керівника й адміністрацію школи, де навчаються ці діти». На нашу думку, така відповідальність є суто формальною, бо в цій команді відсутні батьки, що є абсолютно некоректним, зважаючи на їхні права та обов'язки.

Крім цього, незрозумілим залишається питання щодо випуску дітей з логопедичного пункту, у яких порушення мовлення під час навчання не були виправлені (пункт 2.11) [5].

Не менш вагомим є і питання щодо приміщення, у якому має розташовуватися логопедичний пункт. Так, зокрема, у Положенні зазначено, що

«логопедичний пункт може розташовуватися в приміщенні дитячого садка, однієї із загальноосвітніх шкіл чи в приміщенні методичного кабінету районного (міського) органу державного управління освітою» (пункт 5.1) [5]. Проте не враховано той факт, що з упровадженням інклюзивної освіти бажано, щоб логопедичний пункт розташовувався на першому поверсі приміщення.

Отже, з огляду на викладене вище, доцільно, на нашу думку, внести до Положення пункт, який би регламентував узгодженість результатів діагностики, їх систематизацію та фіксацію, бо сьогодні простежується формальний зв'язок між логопедами школи й дошкільним закладом освіти, під час перебування в якому вже є певна інформація про дітей із порушеннями мовлення. На нашу думку, створення єдиної інформаційної бази щодо онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей унеможливить втрату важливої інформації про дитячу патологію й забезпечить злагоджену взаємодію фахівців, регламентованість і комплексний підхід до корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Окремо зазначимо, що структура Положення також вимагає доопрацювання. Так, наприклад, бракує розділів щодо компетентностей логопеда, його прав й обов'язків, а власне текст документа загалом позбавлений актуальності, що зумовлює необхідність створення принципово нового Положення з урахуванням компетентнісного підходу, який закладений в основу Концепції Нової української школи [5].

Висновки. У ході ґрунтовного аналізу діючого нормативно-правового забезпечення здійснення логокорекційної роботи з дітьми з ТПМ у межах логопедичних пунктів закладів освіти було з'ясовано. Єдиним нормативним документом, який регулює цю форму роботи є Положення про логопедичні пункти системи освіти від 13 травня 1993 року. Дане Положення є застарілим оскільки жодного разу не оновлювалося і не доповнювалося. Це Положення не враховує:

1. Контексту змін у системі освіти відповідно до нормативно-правових актів: Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Положення про загальноосвітній навчальний заклад, Постанови від 15.11.2011 р. «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання» тощо.

2. У Положенні вживається застаріла термінологія, яка не відповідає сучасним змінам щодо вживання відповідного науково-термінологічного словника сучасної спеціальної освіти.

3. Зміни (уточнення) вимагає п. 2.1 Положення, що пов'язано з розширенням кола фахівців, залучених до виявлення порушень мовлення й надання рекомендацій щодо зарахування дитини до логопедичного пункту.

4. Пункт 2.2 Положення не враховує систему освіти яка розрахована на 11 років навчання, відповідно, розподіл дітей за віком не узгоджений з сучасною нормативно-правовою базою.

5. У пункті 2.3 початок і закінчення навчального року встановлюється відповідно до «Положення про середній навчально-виховний заклад України», яке на сьогодні є застарілим.

6. Пунктів 2.2 та 2.5 вимагає доповнення, щодо розширення переліку порушень мовлення, при наявності яких діти повинні зараховуватися до логопедичних пунктів.

7. Застарілим є пункт 2.9, оскільки сьогодні районні поліклініки реструктуризовані, відповідно відсутня можливість їх залучення до процесу консультування дітей з ТПМ.

Перспектива подальшого дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці та апробації системи логокорекційної роботи з молодшими школярами, які мають порушення мовлення і труднощі у навчанні, пов'язані з опануванням процесами читання та письма, у межах логопедичних пунктів ЗЗСО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 05.05.2021 р.).

2. 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. Вип. 32. Частина 1. С. 101-107.

3. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда. Москва: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1998. 224 с.

4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Альянс, 2013. 367 с.

5. Положення про логопедичні пункти системи освіти від 13 травня 1993 року : [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93> (дата звернення: 05.05.2021 р.).

6. Положення про загальноосвітній навчальний заклад від 27 серпня 2010 року : [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010> (дата звернення: 05.05.2021 р.).

Карпенко Вікторія Віталіївна

Вчитель-дефектолог

Корюківської ЗОШ I-III ступенів №1

Корюківської міської ради в Чернігівській області

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядаються основні підходи до умов , завдань і змісту логопедичної роботи в умовах інклюзії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: інклюзивна освіта, логокорекційна робота, мовленнєві порушення, загальноосвітній навчальний заклад.

Karpenko Victoria Vitaliyivna

Teacher-defectologist

Koryukivska Secondary School of I-III grades №1

Koryukiv City Council in the Chernihiv region

SPECIFICS OF THE WORK OF A TEACHER - SPEECH THERAPIST IN THE INCLUSION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article considers the main approaches to the conditions, tasks and content of speech therapy work in the conditions of inclusion in secondary schools.

Key words: inclusive education, logo-correction work, speech disorders, general educational institution.

Постановка проблеми: Чільне місце в інклюзивній формі навчання посідає корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають певні особливості, порушення психофізичного розвитку. Неоціненне значення має корекція мовленнєвих порушень (усного і письмового мовлення) і для становлення особистості.

До масових класів, груп залучаються діти з важкими мовленнєвими порушеннями, вадами слуху, зору, затримкою психічного розвитку. Вони стають частиною дитячого колективу.

Робота логопеда з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзії в загальноосвітніх навчальних закладах відрізняється специфікою.

Актуальність: Спеціальна педагогічна наука та логопедична практика свідчать про збільшення кількості дітей з вадами мовлення, чимало з яких мають психоневрологічні, соматичні проблеми, комбіновані порушення розвитку. Мова іде про дітей, діти що мають порушення рухо-моторної сфери: загальної, дрібної, артикуляційної моторики; недостатність вищих психічних функцій – уваги, пам'яті, сприймання. Відповідно у таких дітей спостерігається

не лише низький рівень розвитку усного мовлення, і як наслідок – серйозні ускладнення в оволодінні письмом та читанням – дисграфія, дислексія.

Мета статті – теоретико-практичне вивчення умов, завдань і змісту логопедичної роботи в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Вивчення, корекція і навчання потребує від учителя - логопеда мультидисциплінарного підходу, різнобічної ґрунтовної підготовки з медичних, психологічних і спеціальних педагогічних наук.

Обов'язковими для вчителя-логопеда є *гуманістичні цінності*:

- повага до дитячої особистості;
- уявлення про дитину як про саме цінне;
- осмислення своєї ролі наставника і організатора, що забезпечує процес навчання дітей-логопатів.

Також ми можемо *виділити основні структурні компоненти професійної діяльності вчителя-логопеда*:

- діагностична діяльність (вивчення анамнезу, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення);
- складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи з кожною дитиною;
- визначення доцільних форм взаємодії з дитиною, видів;
- вироблення навичок свідомого сприймання та розуміння зверненого мовлення; корекційно-розвивальної роботи;
- корекційна робота з виправлення порушень усного та писемного мовлення;
- надання порад, консультацій батькам, педагогам, залучення родин до, корекційного процесу, пошуку шляхів його вдосконалення;
- співпраця з медичним персоналом закладу та поліклініки;
- аналіз результативності роботи, визначення динаміки розвитку дитини, ведення документації та складання звітів;
- участь у різних заходах методичної роботи, самоосвіта;
- пропаганда логопедичних знань, взаємодія з громадськістю.

Вчитель-логопед зобов'язаний надавати необхідну і можливу допомогу, враховуючи індивідуальність і конкретність обставини. Він має усвідомити, що навчання дітей-логопатів за однією методикою малоефективне. Важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, кожному учневі властива певна

швидкість засвоєння артикуляційних вправ, положення язика, навичок і вмінь, у кожного свої особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

Кожен із дітей з порушенням мовлення має свій стиль та темп навчання. Щоб задовольнити всі потреби дітей-логопатів, необхідно добре знати особливості їхнього розвитку, розуміти, що вони можуть промовити самостійно, та у чому їм необхідна допомога. Щоб забезпечити успішне навчання дітей з вадами мовлення, потрібно застосовувати широкий спектр педагогічних підходів [1, с.30].

Однією з умов інклюзивної освіти є цілісний комплексний підхід до супроводу дитини і відповідно взаємодія нормативної, науково-дослідної, практичної бази. Ця умова вимагає залучення в інклюзивну освіту ефективних учасників із кожної згаданої галузі. Якість комплексного підходу може суттєво підвищитись за умови розумного координування суспільно-державного партнерства:

- технічне, дидактичне забезпечення логопедичного кабінету;
- проектування інноваційних технологій логопедичного впливу;
- залучення ексклюзивних авторських методик у загальну систему корекційно-педагогічної роботи;
- диференційовано-організоване підвищення кваліфікації вчителів-логопедів для реалізації інклюзивного навчання;
- створення нових корекційних програм;
- реалізація методичних рекомендацій.

Вчитель-логопед зобов'язаний надавати необхідну і можливу допомогу, враховуючи індивідуальність і конкретність обставини. Він має усвідомити, що навчання дітей-логопатів за однією методикою малоефективне. Важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, кожному учневі властива певна швидкість засвоєння артикуляційних вправ, положення язика, навичок і вмінь, у кожного свої особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Кожен із дітей з вадами мовлення має свій стиль навчання, свої сильні та слабкі сторони.

Щоб задовольнити всі потреби дітей-логопатів, необхідно добре знати особливості їхнього розвитку, розуміти, що вони можуть промовити самостійно, а у чому їм необхідна допомога. Щоб забезпечити успішне навчання дітей з вадами мовлення, потрібно застосовувати широкий спектр педагогічних підходів.

Пріоритетні завдання логопедичної корекції в умовах інклюзії в загальноосвітніх закладах:

- подолання порушень усного і писемного мовлення;
- розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо);
- формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мови, зв'язного мовлення;
- формування комунікативних умінь;
- розвиток мовленнєвої, загальної та дрібної моторики
- розвиток просодики (темپ, ритм, тембр, сила голосу, інтонування, емоційне забарвлення тощо);
- розвиток психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява тощо).

Основне змістове наповнення корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, що мають особливі потреби, відповідає державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та стандарту спеціальної освіти і реалізується через застосування спеціальних методів та форм навчання, технічних засобів, спеціального обладнання.

Згідно стандарту педагог учитель-логопед має:

- вивчити анамнез, історію розвитку, причин порушень мовлення у дитини, бесіда з медичними працівниками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення [3];
- визначити пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрямки роботи;
- розробити індивідуальні корекційно-компенсаторні плани роботи для кожної дитини з урахуванням нозологій (порушень мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату);
- адаптувати навчальні плани, програмовий матеріал, методи, форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей;
- орієнтуватися на особистісний досвід, пізнавальні можливості конкретної дитини;
- розробляти різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку дітей;
- технічне, дидактичне забезпечення логопедичного кабінету;
- застосування на практиці інноваційних технологій логопедичного впливу;

- залучення ексклюзивних авторських методик у загальну систему корекційно-педагогічної роботи;
- реалізація методичних рекомендацій [2, с.29].

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на тому положенні, що батьки є її першими вчителями, батьки мають працювати у тісному контакті з педагогами.

Умовно можна виділити такі основні форми роботи вчителя-логопеда з батьками в загальноосвітньому навчальному закладі: індивідуальні та масові.

Індивідуальні форми роботи здійснюються шляхом безпосереднього спілкування з батьками однієї дитини: виконання батьками завдань за зошитами індивідуальної роботи з дітьми, проведення бесід, консультацій для батьків, перегляд батьками індивідуальних занять учителя-логопеда, заповнення звіту взаємозв'язку.

Масові форми роботи проводяться педагогами з батьками і дітьми: залучення батьків до підготовки, організації, участі у святах, іграх-розвагах, вікторинах, семінарах-практикумах, круглих столах, конференціях, виїзних засіданнях, лекторіях за участю науковців, практичних психологів та медиків, працівників соціальних служб [6, с.35].

Висновки. Мовленнєві вади негативно впливають на можливість вільного спілкування дитини з іншими дітьми. Усе це поєднується з особливостями психічної діяльності, що значно утруднює спонтанний розвиток комунікативної поведінки.

Корекційно-розвивальна робота передбачає формування у дітей умінь вправно, координовано володіти артикуляційним, дихальним і голосовим апаратами, чітко вимовляти та розрізняти звуки, відтворювати складову структуру слів, добирати відповідні слова і граматично правильно будувати речення та зв'язні висловлювання.

Таким чином, розвиток і перспективи дитини, яка має мовленнєві вади, залежить від позитивної атмосфери у шкільному середовищі, від правильно підібраних корекційних форм навчання. Вчитель-логопед не тільки відкриває їй необмежені можливості спілкування, він є своєрідним провідником. Подолання мовленнєвих порушень надає дитині впевненості у власних силах, сприяє розвитку її пізнавальних здібностей.

Розсуваючи рамки спілкування, як у середовище однолітків, так і з дорослими, дитина стає емоційною, чуйною. Змінюються її погляди на світ, її

ставлення до оточуючих. Вона стає більш відкритою до встановлення контактів з іншими людьми, більш прийнятною до нових знань.

Перспектива дослідження. Пошук змісту і форм підготовки логопеда до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басалюк Н. М. Методична робота вчителя-логопеда в аспекті інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / Н. М. Басалюк // Актуальні питання корекційної освіти . - 2010. - Вип. 1. - С. 29-35. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apko_2010_1_5.pdf
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с.
3. Напрямки роботи логопедів дитячого будинку «Гайок» [Електронний ресурс] // режим доступу до вид.: http://gayok.in.ua/?page_id=825
4. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: наказ МОН України від 06.10.2010 р. №930 [Електронний ресурс] // режим доступу до вид.: www.zakon.rada.gov.ua
5. Рібцун, Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К., 2012. – 258 с.
6. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ / Юлія Рібцун // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 33–37

Качур Тетяна Михайлівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук,
професор

МОВЛЕННЕВЕ ДИХАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються теоретичні аспекти дослідження специфіки мовленнєвого дихання при нормотиповому та порушеному мовленнєвому розвитку. Майже при всіх порушеннях мовлення (за винятком деяких проявів фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення) спостерігаються порушення мовленнєвого дихання. Мовленнєве дихання – основа розвитку мовленнєвої діяльності, відповідно рівень його сформованості суттєво впливає на опанування дитиною мовленням в цілому.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, логокорекційна робота, порушення мовлення, мовленнєве дихання, дихальна гімнастика, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Kachur Tetyana Mykhailivna

Master's student of 016 Special Education

(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

AS Makarenko University

Degtyarenko T. M. – Doctor of pedagogical sciences,

professor

SPEECH BREATHING OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article highlights the theoretical aspects of the study of the specifics of speech breathing in normative and impaired speech development. Almost all speech disorders (except for some manifestations of phonetic and phonemic speech underdevelopment) have speech breathing disorders. Speech breathing is the basis for the development of speech activity, respectively, the level of its formation significantly affects the child's mastery of speech in general.

Key words: speech activity, speech correction work, speech disorders, speech breathing, breathing gymnastics, children with speech development disorders.

Постановка проблеми. Дитяче мовлення як феномен онтогенетичного розвитку мовлення вже тривалий час є об'єктом наукового вивчення. Перша праця німецького вченого Д. Тідеменна, присвячена аналізу спостережень за розвитком мовлення свого сина, датується 1787 роком. У 1877 році публікують фрагменти щоденникових записів мовлення своїх дітей І. Тен і Ч. Дарвін. В історію вивчення дитячого мовлення ввійшли праці К. Бюлера, Л. Виготського, О. Гвоздєва, І. Бодуена де Куртене, В. Леопольда, Ж. Піаже, В. Прейера, М. Рубнікова, Клари і Вільгельма Штернів та ін.

До аналізу дитячого мовлення виявляють інтерес мовознавці, психологи, психофізіологи, психолінгвісти. Психологічна лінія вивчення дитячого мовлення була започаткована Ж. Піаже і продовжена Л. Виготським. Вона розглядає становлення мовлення у зв'язку з психічними процесами в контексті загального розвитку дитини [2, с. 49].

Ініціатором лінгвістичних досліджень дитячого мовлення виступив О. Гвоздєв. Він уважав, що засвоєння мовлення в дитячому віці, яке забезпечує єдність мови і її наступність під час зміни поколінь, є суттєвим етапом. Ретельно зібрані і систематизовані О. Гвоздєвим дані про розвиток дитячого мовлення дали йому змогу зробити висновок про те, що процес оволодіння мовленнєвими засобами залежить від об'єктивних особливостей цих засобів, що зумовлює наявність спільних ознак у мовленнєвому розвитку дітей [5].

Передумовою розвитку дитячого мовлення виступає мовленнєве дихання, яке, як правило є несформованим при переважній кількості порушень мовленнєвого розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогічній та психологічній літературі процес оволодіння дитиною мовленнєвим диханням достатньо повно описаний у працях В. Бельтюкова, О. Гвоздева, Д. Ельконіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, Є. Радіної, А. Салахової, М. Хватцева та інших. Для оцінки рівня його розвитку у дітей важливо знати особливості формування мовлення у процесі онтогенезу. Дослідники виділяють різну кількість періодів у становленні мовлення, по-різному їх називають, указують на різні вікові межі кожного періоду. Так, Л. Бадалян, Н. Всеволозська, Л. Журба виділяють два періоди: 1) період домовленнєвого розвитку, 2) період первинного засвоєння мовлення [1]. Генеза мовленнєвого дихання за А. Богуш та А. Марковою розглядається у загальному контексті розвитку дитини [8].

Мета статті – теоретично дослідити та проаналізувати особливості мовленнєвого дихання дітей при нормотиповому та порушеному мовленнєвому розвитку.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідження в галузях логопедії, психофізіології, нейропсихології, лінгвістики і психолінгвістики переконливо доводять складність структури мовленнєвої діяльності, її функціональних систем, рівнів та їх структур (підрівнів). Відомо, що мовлення відбувається на внутрішньому і зовнішньому рівнях – у психологічному і фізіологічному планах вирішення мовленнєвих завдань. Внутрішній рівень мовленнєвої діяльності передбачає оперування значеннями різної ієрархічності, а зовнішній – організацію і здійснення мовленнєво-рухових актів шляхом координації функції дихального, голосового й артикуляційного апаратів та за участі мовленнєво-слухового контролю. Така складна система зв'язків між функціями різних рівнів можлива за умови нормального психофізичного розвитку суб'єкта мовленнєвої діяльності. Навпаки, порушення психофізичних функціональних структур призведе до порушення або неможливості здійснення мовлення [3, с. 12].

Необхідною умовою функціонування мовленнєвої системи є своєчасне дозрівання та залучення її окремих компонентів до координованої дії. Складність структурно-функціональної організації механізмів мовлення визначає те, що порушення будь-якого його ланцюга призводить до порушення формування мовленнєвої діяльності в цілому.

У роботі кіркових моторних мовленнєвих зон важливе значення має зворотна кінестетична аферентація від усіх мовленнєвих зон кори головного мозку, а також підкіркових відділів мозку, ретикулярної формації стовбура

мозку та зорового горба. Кінестетичні імпульси, які йдуть від мовленнєвої мускулатури в кору головного мозку, підсилюються діями ретикулярної формації стовбура мозку та зорового горба, викликають як загальну (неспецифічну), так і вибірккову (специфічну) активацію мовленнєвих зон кори, що має провідне значення в механізмах мовленнєвої діяльності, особливо в період становлення дитячого мовлення (О. Мастюкова, 1965; К. Семенова, 1968; М. Смугліна, 1972).

Мовленнєве дихання є основою звучного мовлення, джерелом утворення звуків, голосу. Воно забезпечує нормальне голосоутворення, правильне засвоєння звуків, здатне змінювати силу їх звучання, допомагає правильно дотримуватися паузи, зберігає плавність мовлення, змінює силу, мовленнєву мелодику.

Мовленнєве дихання формується на основі фізіологічного дихання, яке слугує засобом газообміну; воно створює енергетичну основу мовлення. Під час мовлення, різко збільшується функціональне значення фази видиху. Ця фаза перестає бути пасивною, у ній беруть участь внутрішні міжреберні м'язи, поперечні м'язи груднини, нижні задні зубчасті м'язи, квадратні м'язи попереку.

Деякі автори звертають увагу на те, що словесна та складова структура мовлення відображається в динаміці роботи видихувальних м'язів живота та міжреберних м'язів (Stetson, 1930, 1951), а також гладких м'язів бронхів (М Жинкін, 1958). За даними Р. Шейкіна (1966), вдих під час мовлення робиться або після закінчення фрази, або між смисловими групами слів. Характер мовленнєвого дихання змінюється залежно від гучності, інтонаційної та ритмічної структури мовлення (О. Арутюнян, 1967).

Правильне використання дихання під час мовлення залежить, по-перше, від економного та рівномірного розподілу повітря, по-друге, від своєчасного та непомітного наповнення його запасу (на паузах). У нормативному мовленні плавність органічно поєднується з паузами, які є необхідним компонентом мовленнєвого вислову. У цілому, на думку Kaplan (1960), «під час мовлення ритм дихання наслідуює ритм мислення» [4, с. 14].

Під час мовленнєвого акту видихуваний струмінь повітря, проходячи крізь верхні відділи мовленнєвого тракту, зустрічає на своєму шляху локальні перепони різного типу. Це створює шуми, специфічні для кожної фонетичної групи приголосних. Шумові компоненти голосних не мають диференційованого значення. Під час падіння інтенсивності повітряного струменя артикуляційний апарат починає працювати даремно, подібно до апарату утворення голосу.

Завдяки цьому механізм мовленнєвого дихання називають енергетичною основою мовленнєвого акту [4, с. 15]. Іннервація цієї частини механізму мовлення забезпечується спеціальними нервами грудного та шийного рівнів: перетинковий нерв іннервує поперечносмугасту мускулатуру діафрагми (м'язи вдиху та видиху), а блукаючий – гладку мускулатуру бронхів. У керуванні мовленнєвим диханням беруть участь не тільки стовбурові, але й підкіркові, а також кіркові відділи мозку, порушення яких притаманні дітям із дизартрією.

У межах нашого дослідження мовленнєве дихання ми розглядаємо як компонент впливу, який виступає підвалинами розвитку мовленнєвої діяльності.

У результаті ґрунтовного аналізу наукової літератури, практичного досвіду, нами було з'ясовано, що недостатність артикуляційної моторики, яка виникає при більшості порушень мовлення (дизартріях, алаліях, ринолаліях, афазіях) завжди поєднується з розладами дихання та голосоутворення.

У дітей з порушеннями мовлення домінує черевне прискорене, поверхнєве дихання. Його ритм легко порушується – під час мовлення дихання прискорюється, за вимовою звуків настають поверхнєві судомні вдихи. Поширене порушення координації між диханням, фонацією та артикуляцією, що найбільш характерно для мозочкової форми дизартрії. У всіх випадках скорочений активний видих, зазвичай крізь ніс, незважаючи на постійно напіввідкритий рот. Дихальні порушення особливо виражені при гіперкінетичній формі церебрального паралічу. У цих дітей схема дихальних рухів може бути спотвореною за рахунок спазматичних скорочень черевних м'язів та неузгодженості в роботі м'язів, які здійснюють вдих та видих. Гіперкінези дихальних м'язів ускладнюють, а іноді унеможливають довільний контроль за дихальними рухами [6].

Сучасний стан розвитку логопедії характеризується вдосконаленням науково-теоретичного й методичного апарату обстеження мовлення дітей, розробкою інтегрованих комплексних заходів і методик з метою створення єдиної комплексної методики, яка б сприяла всебічному мовленнєвому розвитку дітей. Виходячи з цього, у зв'язку з проблемою нашого дослідження перед нами постало завдання дослідити стан мовленнєвого дихання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

Під час розробки методики дослідження рівня розвитку мовленнєвого дихання дітей старшого дошкільного віку ми керувалися положенням про те, що всебічне уявлення про стан й особливості формування у дитини мовлення

як засобу комунікації з оточуючими людьми можна одержати лише у процесі комплексного медико-психолого-педагогічного обстеження, лінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дитини (О. Боряк, Н. Жукова, Р. Левіна, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д.І. Шульженко).

Нами було визначено основні напрямки дослідження мовленнєвого дихання: тип дихання; тривалість вдиху та видиху у спокійному стані, ритмічність, синхронність, сила, вплив на голосоутворення; тривалість цілеспрямованого струменя повітря.

Для визначення таких показників, як об'єм дихання, його темп застосовувався метод слухової аудиторської оцінки із залученням технічних засобів діагностики (секундоміра).

Під час проведення обстеження особливостей мовленнєвого дихання дітей старшого дошкільного віку потрібно враховувати той факт, що голос людини становить дуже складний акустичний продукт з основними та гармонійними тонами, які є складовими компонентами голосних, що знаходяться у постійному русі. Такі голосові якості як сила голосу, частота, тембр, тривалість у фізіології фонації комплексно поєднуються та постійно залежать від психічних чинників, які надають індивідуальності голосовому феномену, відбиваючи емоційний стан особистості дитини [7, с. 136].

Висновки. Дітям дошкільного віку з порушеннями мовлення властиві порушення мовленнєвого дихання. До проявів порушення відносяться: слабкий вдих або видих, невміння правильно розподіляти повітря, що видихається, напруга шийної мускулатури, носовий як вдих так і видих, слабкий нецілеспрямований видих тощо. Все це призводить до того, що під час промови обсягу повітря, що видихається недостатньо для вимови цілої фрази, тому мовлення дітей мало розбірлива і не зрозуміле.

У ході проведеного теоретичного дослідження нами було з'ясовано, що мовленнєве дихання виступає підвалинами (базисом) розвитку мовленнєвої діяльності в цілому. Визначено онтогенез розвитку мовленнєвого дихання, яке формується на тлі фізіологічного дихання. Етапи його формування припадають на сенситивний період розвитку мовлення – дошкільний вік. Майже всі порушення мовлення – фонетико-фонематичний недорозвиток, загальний недорозвиток супроводжуються порушеннями (несформованістю) мовленнєвого дихання. Отже, основна мета підготовчого етапу логокорекційної роботи – це навчити дітей перемикаати дихання в різні ритми і правильно розподіляти струмінь видихуваного повітря.

Перспектива подальшого дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці критерії і показників дослідження особливостей мовленнєвого дихання старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення: при загальному недорозвитку мовлення III рівня мовленнєвого розвитку. За отриманими результатами доцільним буде розробка комплексу вправ дихальної гімнастики з урахуванням специфіки прояву того чи іншого порушення мовлення (дизартрій, органічної ринолалії, алалій).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадалян Л. О. Детский церебральный паралич. Киев, 1988. 327 с.
2. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Навчально-методичний посібник. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
3. Бутакова Л. Г. Занятия ритмикой и логопедической ритмикой в детском саду и во вспомогательной школе. М. : Просвещение, 1994. 339 с.
4. Винарская Е. Н. Дизартрия. М. : АСТ : Астрель, 2009. 141 с.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 471 с.
6. Лопухина И. С. Логопедия. Речь, ритм, движение. – 2-е изд. СПб. : КОРОНА принт, 2004. 128 с.
7. Максимов И. Фониатрия : Пер. с болгар. В. Д. Сухарева М. : Медицина, 1987. 288 с. : ил.
8. *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений.* М. : Academia, 2000. 560 с.

Ковшар Олена Вікторівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник - **Косенко Ю.М.**, канд. пед. наук,

доцент

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Мовленнєва діяльність дошкільників є підґрунтям стимулювання та збагачення комунікативних навичок, адаптації до повноцінного соціокультурного життя. Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення ігрова діяльність має особливе значення, як необхідна умова всебічного розвитку. Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) впливають на діяльність та поведінку дитини, негативно позначаються на формуванні всього психічного життя. Для дітей-дошкільників, що мають тяжкі порушення мовлення, гра виступає необхідною

умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту. Формування повноцінної мовленнєвої діяльності дітей з тяжкими порушеннями мовлення за допомогою дидактичних ігор є актуальною проблемою, що потребує розробки та перевірки умов їх організації, включення у виховний процес дошкільних закладів. Логопедична дидактична гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, удосконалення пізнавальних умінь і навичок, активізації та корекції мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність дошкільників, тяжкі порушення мовлення, логопедична дидактична гра.

Kovshar Olena Viktorivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A.S. Makarenko University

Supervisor -**Kosenko Y.M.**, Ph.D. ped. Science, docent

SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS BY DIDACTIC GAMES

Speech activity of preschoolers is the basis for stimulating and enriching communication skills, adaptation to a full socio-cultural life. For children with severe speech disorders, play activities are of particular importance as a necessary condition for comprehensive development. Severe speech disorders (TMD) affect the activities and behavior of the child, negatively affect the formation of the whole mental life. For preschoolers with severe speech disorders, play is a necessary condition for the comprehensive development of personality and intelligence. The formation of full-fledged speech activity of children with severe speech disorders with the help of didactic games is an urgent problem that requires the development and verification of the conditions of their organization, inclusion in the educational process of preschool institutions. Speech therapy didactic game is aimed at forming a child's need for knowledge, improving cognitive skills, activation and correction of speech activity.

Speech activity of preschoolers, severe speech disorders, speech therapy didactic game.

Постановка проблеми. Сучасна модель освіти спрямовує освітній процес на становлення духовно-здорової творчої особистості, здатної продуктивно мислити, вирішувати проблеми сьогодення й майбутнього. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти у XXI ст., вдосконалення системи освіти й виховання у відповідності до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей, створення умов, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини [5].

Стан модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується посиленою увагою до вивчення особливостей мовленнєвого розвитку з метою забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо.

Мовленнєва діяльність у дошкільному віці є підґрунтям формування інтелектуального потенціалу, підвищення пізнавальної активності, якісного розширення світогляду, стимулювання та збагачення комунікативних навичок. Важливість комунікативних навичок полягає в налагодженні продуктивної діалогової взаємодії з метою адаптації до повноцінного соціокультурного життя [6, с.84].

Це вимагає від вчителів-дефектологів пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення [1, с.54].

Актуальність. Пріоритетність мовлення в становленні особистості дошкільника є беззаперечною. Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

Проблема вивчення розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є предметом досліджень сучасних науковців: О. Архіпова, Л. Белякова, О. Єрмакова, О. Лаврова, Л. Лопатіна, О. Орлова, І. Поварова, Л. Позднякова, Р. Потапова, О. Ромась, З. Серебрякова, А. Чернопольська, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.

Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення ігрова діяльність має особливе значення, як необхідна умова всебічного розвитку, виправлення вже наявних симптомів мовленнєвого недорозвитку та профілактиці виникнення нових проявів. У той же час, дослідження науковців свідчать про що недостатньо чітке сприйняття звуко-складового образу слів, обмеженість словника, повна або часткова відсутність граматичних форм - все це, в різній мірі впливає на ігрову діяльність дітей з мовленнєвими розладами [4, с.59].

Мета статті – обґрунтувати значення дидактичних ігор у корекції мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Формування повноцінної мовленнєвої діяльності дітей з тяжкими порушеннями мовлення за допомогою дидактичних ігор є актуальною проблемою, що потребує подальшого дослідження, обґрунтування, розробки та перевірки умов їх організації, включення у виховний процес дошкільних закладів.

Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) – це низка розладів мовлення (алалія, дизартрія, ринолалія, складна дислалія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвитком важкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту [2].

Порушення мовлення впливають на діяльність та поведінку дитини, негативно позначаються на формуванні всього психічного життя. Вони ускладнюють спілкування з оточуючими, заважають правильному формуванню пізнавальних процесів, впливають на емоційно-вольову сферу. Мовленнєві порушення спричиняють низку вторинних відхилень, які створюють картину аномального розвитку дитини в цілому. Як наслідок, у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку проявляється порушення комунікативних здібностей, відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у комунікативній ситуації, розлади поведінки, труднощі у контактах, підвищена емоційна стомлюваність. Це вимагає цілеспрямованого процесу навчання засобів спілкування і уміння їх застосовувати на практиці. [6, с.82].

Для дітей-дошкільників, що мають важкі порушення мовлення, гра виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту.

Гра є універсальною формою діяльності, всередині якої відбуваються основні прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, гра визначає його відношення з оточуючими людьми, готує до переходу на наступний віковий етап, до нових видів діяльності [6, с. 87].

Важливим методом розвитку мовлення дітей є дидактична гра. Вона забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку.

Важливо відмітити, що з розвитку мовлення можливо запланувати такі ігри, де мовна активність дітей займає основне місце. У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього одночасно в процесі навчання дошкільники і граються, а граючись навчаються. На здатність дидактичної гри навчати і розвивати дитину через ігровий задум вказувала О.Усова.

Дидактичні ігри вчитель-логопед добирає відповідно до діючих програм закладу дошкільної освіти, вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступень складності ігрових завдань і дій та рівень мовленнєвого розвитку дитини.

Серед функцій логопедичних ігор можна виділити такі: навчальна (допомагає опанувати знання); діагностична (виявляє відхилення і зміни в розвитку, допомагає дітям у самопізнанні); терапевтична (дозволяє долати труднощі і вносить позитивні зміни в особистісні показники розвитку дитини); комунікативна (допомагає освоїти діалектику спілкування) [2].

Дидактичні логопедичні ігри використовуються для розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання; корекції фонематичних процесів, розвитку загальної та дрібної моторики пальців рук; для розвитку рухливості артикуляційних органів; закріплення правильної вимови та диференціації фонем, введення їх у зв'язне мовлення; накопичення словникового запасу та формування граматичних категорій; розвитку зв'язного мовлення; пропедевтики виникнення проблем у формуванні навичок читання і письма та розвитку психічних процесів [3, с.79].

Для вчителя-дефектолога результатом гри є рівень засвоєння дітьми знань, успіх дошкільників у мовленнєвій діяльності, налагоджені гармонійних взаємин.

Наведемо приклади дидактичних ігор для розвитку мовлення дітей з ТПМ: «Лист хлопчика Чомучці», «Чарівний мішечок», «Відгадай, хто це?», «Відгадай, яка квітка (дерево, тварина)», «Пошта», «Школа» тощо.

Висновки. Отже, для дітей з тяжкими порушеннями мовлення ігрова діяльність має особливе значення, як необхідна умова виправлення вже наявних симптомів мовленнєвого недорозвитку та профілактиці виникнення нових проявів. Логопедична дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, удосконалення пізнавального інтересу та комунікативних навичок. Логопедичні дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню мовленнєву діяльність, вносять у неї елемент цікавості, корегують мовлення дитини.

Перспективи дослідження. Подальше дослідження буде спрямовано на підбір та систематизацію логопедичних дидактичних ігор для дітей з мовленнєвими порушеннями відповідно до їх вікових особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конопляста С. Логопсихологія : навч. посіб. за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. – 294 с.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680с.

3. Мартиненко І. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2012. №2. С. 29

4. Молчанов Д. Сучасні можливості ранньої діагностики та корекції порушень мовлення у дітей або Навіщо немовляті консультація логопеда. *Здоров'я України*. 2012. С. 59

5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. - №1. - С. 22-25.

6. Трофименко Л. Особистісно-орієнтоване навчання дітей з порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В.Засенка, А. А. Колупаєвої. Вип. 5. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 82 – 89. <https://scholar.google.com.ua/>

Коротенко Тетяна Борисівна

заступник директора з виховної роботи, дефектолог,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії,
вчитель-методист, логопед
Комунальний заклад «Новопразька спеціальна школа»
Кіровоградської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Приділено увагу питанню формування фонетичної компетенції дітей з особливими освітніми потребами. Здійснено аналіз останніх досліджень означеного питання. Відзначено взаємозалежність корекції фонетико-фонематичної сторони мовлення та розвитку сприймання, пам'яті, уваги, контролю дитини. Підкреслено, що в учнів з особливими освітніми потребами причиною фонологічних недоліків часто є системне порушення слухових операцій і слухових функцій. Зазначено, що корекційна робота з учнями має бути спрямована на корекцію недоліків розвитку мовленнєвої системи як складової успішної соціалізації дитини.

Ключові слова: фонетична компетенція, особливі освітні потреби, недорозвиток мовлення, логопедична робота.

Korotenko Tetyana Borysivna

deputy director for education works, defectologist,
higher specialist qualification category,
teacher-methodist, speech therapist Municipal institution
«Novoprazka special school» Kirovograd regional council

PHONETIC COMPETENCE FORMATION OF PRESCHOOLERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Attention is paid to the formation of phonetic competence of children with special educational needs. The analysis of the last researches of the specified question is carried out. The interdependence of the correction of the phonetic-phonematic side of speech and the development of perception, memory, attention, control of the child is noted. It is emphasized that in preschoolers with special educational needs the cause of phonological defects is often a systemic violation of

auditory operations and auditory functions. It is noted that correctional work with older preschoolers should be aimed at correcting the shortcomings of the development of the speech system as a component of successful socialization of the child.

Key words: phonetic competence, special educational needs, speech underdevelopment, speech therapy work.

Постановка проблеми. Формування мовленнєвої компетентності у дітей є однією з найважливіших складових розвитку цілісної гармонійної особистості, адже дитина навчається мовленню з метою адекватного використання у конкретних ситуаціях, застосування мовних і позамовних засобів виразності для висловлювання власних думок, бажань і прохань, ефективного спілкування з оточуючим світом. Особливого значення набуває цей процес, коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами. Правильне оволодіння мовою стає неможливим за відсутності фонетичної компетенції, у дітей із мовленнєвими вадами чи не найпоширенішим логопедичним висновком є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, тобто порушення процесів формування звуко-вимовної системи рідної мови у дітей із особливими освітніми потребами, саме тому дослідження цієї проблеми потребує особливої уваги.

Актуальність. Аналіз наукових джерел із проблеми організації та проведення навчально-виховної роботи з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, дозволив з'ясувати, що особливості проблеми фонематичного сприймання знайшли відображення в дослідженнях Л. Журової, Д. Ельконіна, О. Блик, А. Салахової та інших; робота з учнями, котрі мають загальний недорозвиток мовлення висвітлена у працях О. Барінова, А. Калініченко, Ю. Рібцун, Т. Філічева, Н. Ніщева, О. Лазоренко, С. Коноваленко, К. Слюсар, О. Споришева, Т. Туманова, А. Ястребова та ін.

Мета статті – з'ясувати особливості формування фонетичної компетенції учнів з ООП із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Як відзначають дослідники (О. Гопіченко, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.) недостатня сформованість або порушення мовленнєво-рухової функції і кінестетичного аналізу спричиняють порушення фонетичної компетенції, над якими надбудовуються фонематичні недоліки. Їх стан залежить від характеру порушення звуковимови і загального рівня психічного розвитку дитини [4].

Поняття «фонетична компетенція» визначається як складова більш загального поняття «мовленнєва компетенція». Фонетична компетенція –

правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонем; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо). До складу фонетичної компетенції входить фонематичне сприймання – основний компонент мовленнєвого слуху, здатність відрізнити і сприймати звуки мови, співвідносити їх з фонетичною ситуацією рідної мови [3].

Варто підкреслити, що корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення ґрунтується не тільки на виправленні порушень звуко-вимовної сторони мовлення, розвитку фонематичних процесів, але і розвитку сприймання, пам'яті, уваги, контролю (слухової, зорової, рухової модальності), тобто тих психологічних механізмів, що сприяють підготовці до правильного формування основ писемного мовлення.

Як зазначає Є. Соботович, важливим аспектом у розвитку мовлення дітей є фонетична складова та розвиток у них дій та операцій, згідно з фонологічним компонентом мовної компетенції, а саме: – розчленовування мовного потоку за ритмом та інтонацією та упізнавання окремих значеннєвих структур за названими характеристиками; – акустичний аналіз звукового складу слів; – виділення й узагальнення постійних, корисних ознак фонем; – розрізнення і запам'ятовування слів за їхнім фонемним складом; – упізнавання слів у мовленні оточуючих; – установлення зв'язку між звуковою оболонкою слова та відповідними предметами і явищами, які воно позначає. На основі формування зазначених операцій відбувається розвиток фонетичної сторони мовлення у дітей [5].

Зазвичай, до шкільного віку фонологічна складова мовленнєвої діяльності дитини з нормальним розвитком є сформованою. Критеріями оцінювання зазначеної ланки є правильна звуковимова, певний рівень сформованості фонематичних уявлень, які відповідають мовним нормам, сприйнятим з мовлення оточуючих (з чотирьох років), фонематичного аналізу звукового складу слова (виділення приголосного звука на фоні слова, визначення кількості і послідовності звуків у слові в зовнішньому і внутрішньому планах (з чотирьох років). Ці види аналізу формуються спочатку з опорою на слухове сприймання слова, яке дитина вимовляє сама (тобто у зовнішньому плані), а потім у внутрішньому плані без опори на власне слухове сприйняття мовлення.

Як зауважує М. Хватцев, до кінця п'ятого року життя діти, в основному, вимовляють правильно усі звуки, навіть так звані складні (шиплячі). Зникають заміни, недоліки дзвінкості. У віці шість-сім років правильна вимова сформована у значної кількості дітей. Фонетичні недоліки мовлення спостерігаються у 10% дітей (викривлення, частіше заміни звуків) [4].

Значимо, що оволодіння складовою структурою слова при нормальному мовленнєвому розвитку іде інтенсивно, випереджаючи звукову наповнюваність слова, і завершується приблизно в три роки. Але у три-п'ять років у дітей з нормальним розвитком мовлення зустрічаються різні випадки порушень складової структури слова. Має місце випадіння складів внаслідок великої їх кількості у слові.

Згідно досліджень М. Швачкіна та М. Хватцева, суттєвими причинами пропуску складів є слабкий звуковий аналіз, недостатність артикуляції, кінестетичність диференціацій та чуття ритму. Крім пропусків та замінів у мовленні дітей спостерігаються перестановки, особливо в довгих словах, зливання двох слів у одне, асиміляція, передчасне вимовляння наступного складу. Нерідко такі недоліки спостерігаються в учнів з особливими освітніми потребами з вадами мовлення. Існують чітко визначені рівні мовленнєвого розвитку, які є умовно еталонними. Спираючись на них, можна об'єктивно оцінити ступінь відставання дитини не тільки у мовленнєвому, але і у розумовому розвитку [7].

На думку науковців (Н. Жукова, Р. Левіна та ін.) розвиток фонологічної сторони мовлення дитини відбувається у нерозривній взаємодії усіх структурних складових – звуко-вимовній (фонетичній), словниковій (лексичній), граматичній та інтонаційно-ритмічній. Тільки при знанні такого системного розвитку мовлення дитини можливе розуміння мовленнєвих порушень, зокрема фонетичних, їх успішне подолання і попередження труднощів в оволодінні грамотою та письмом. Така взаємодія усіх систем мовлення проявляється в тому, що розвиток лексико-граматичної сторони стимулює необхідне удосконалення (диференціацію, аналіз і синтез) звукових елементів слова [4].

Як підкреслює О. Гвоздєв, головним фактором, який утруднює формування у дітей звуковимови, є недостатньо розвинута мовленнєва моторика апаратів мовлення. Слух на ранніх етапах онтогенезу виступає

ведучим аналізатором у засвоєнні мовлення оточуючих і стає контролюючим регулятором власної вимови, що підсилює розвиток фонематичного слуху. Для логопедичної роботи в закладі освіти взаємодія слуху та артикуляції є вкрай важливою. Формування звукової системи мовлення у дітей з вадами мовлення відбувається з урахуванням онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з нормальним мовленням, однак має деякі специфічні особливості [2].

Дані досліджень Р. Левіної, Є. Соботович, В. Тарасун та ін. про особливості формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей із ООП показують, що найчастіше загальним механізмом фонологічних недоліків є системне порушення слухових операцій і слухових функцій (слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю). Ці порушення дезорганізують процес нормальної взаємодії мовленнєворухового і слухового аналізаторів. Внаслідок цього фонематичні уявлення дитини про звукові образи слів, а також аналіз звукового складу слова формуються переважно з опорою на рухові образи фонем і недостатньо враховуються дітьми їх акустичні характеристики [7].

Зазначається, що у дітей означеної категорії недостатньо розвинуте фонематичне сприймання (на основі розрізнення слів-паронімів). Порушений процес розрізнення фонем, у тому числі і тих, котрі дітьми невірно вимовляються (якщо слово еталонно вимовляє педагог), тобто виділення звука зі слова здійснюється на основі слухового сприймання чужого мовлення. Якщо це виділення здійснюється на основі фонематичних уявлень при самостійному розкладанні картинок у різні групи в залежності від наявності в них звуків, що корелюють, (с-ш), (з-ж) тощо, то нерідко допускається їх змішування. Ці помилки зустрічаються як у дітей з правильною звуковимовою, так і у тих, в яких вона недостатньо сформована.

Дослідники Є. Соботович, О. Гопіченко, пов'язують такого типу помилки при збереженому фонематичному слухові з тим, що при визначенні корелюючих звуків у словах у внутрішньому плані (тобто за уявленням) дитина спирається на їх дуже близькі рухові ознаки. Такі помилки зазвичай мають місце при дефіциті слухової уваги. Отримані експериментальні дані підтверджують наявні недоліки зазначених функцій у дітей із ООП шкільного віку. Під час діагностики мовленнєвих патологій вкрай важливим є визначення порушень кожного рівня слухового сприймання й операцій, що його забезпечують [5].

Зокрема, дефекти слухового аналізатора, що призводять до первинного порушення сенсорного рівня сприймання (можливість розрізнення звуків мовлення за акустичними, фізичними ознаками), викликають одну форму сенсорної алалії, при якій дитина не може повторити слова на імітаційному рівні. У результаті цього вторинно страждають фонематичне розрізнення, звукові образи слів, імпресивне мовлення. Діти із ООП зазнають значних труднощів у визначенні звукового складу слова з опорою на слухове сприймання і без нього (на основі фонематичних уявлень). У дітей, що припускалися грубих помилок (пропуски голосних, змішування приголосних, що вимовлялись вірно, називання зайвого звука, скорочення слова), мав місце недостатній рівень слухового контролю при звуковому аналізі слова. Аналізуючи звуковий склад слова, діти сприймають голосний як елемент приголосного, тому нерідко його опускають. Змішування приголосних, які правильно вимовляються, може бути викликане урахуванням їх мовленнєворухових ознак і недостатнім контролем.

На думку Т. Б. Філічевої, Г. В. Чиркіної та ін., найбільш типовими помилками у звуковимові є: заміна звуків більш простими за артикуляцією; нестійкі заміни, коли один і той самий звук в різних словах вимовляється по-різному; змішування звуків, коли ізольовано дитина вимовляє певні звуки правильно, а в словах та реченнях їх взаємозамінює; недиференційована вимова звуків (в основному це стосується свистячих, шиплячих, сонорів), коли один звук замінюється одночасно двома або декількома звуками даної або близької фонетичної групи. Наприклад, м'яким звуком с' замінюється звук с (сюп замість суп). Окрім цього в мовленні дітей є звуки, які вимовляються нечітко, з недостатньою артикуляційною установкою. Нерідко має місце нечітка диференціація м'яких і твердих приголосних, дзвінких і глухих. Труднощі у відтворенні складової структури слова стосуються в основному слів, складних для вимови, особливо коли вони використовуються у самотійних висловлюваннях. Більше кількість помилок трапляється під час звукозаповненості: перестановки, заміни, уподобання складів, скорочення приголосних при збігові тощо [6].

За словами дослідників (Є. Соботович, Е. Данілавичюте та ін.), недоліки слухового сприймання і контролю дітей за еталонним мовленням дорослих, у порівнянні зі своїм власним, призводять до того, що фонематичні уявлення дитини про звуковий склад слів рідної мови формуються на основі

власної неправильної вимови [5]. Діти із ООП мають певні недоліки у засвоєнні фонетико-фонематичної системи. Саме в умовах зниженого слухового контролю і виникають численні заміни звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками. Значну роль у визначенні звукового складу слова відіграють і недоліки слухової пам'яті. Звукова і складова структури мовлення здебільшого сформовані у дітей, які перебували на навчанні у логопедичних групах.

Висновки. Таким чином, система корекційної роботи зі школярами має бути спрямована не тільки на корекцію наявних недоліків розвитку мовленнєвої системи, але і попередження труднощів, які можуть з'явитися у дітей у процесі навчання в школі. Безперервна система корекційного впливу спрямована на подолання загального недорозвитку мовлення у школярів і включає в себе фронтальні, підгрупові, індивідуальні логопедичні заняття. У процесі спеціального навчально-виховного процесу в умовах закладу освіти реалізуються та узгоджуються завдання, які визначені у діючих загальноосвітніх програмах розвитку дитини.

Перспектива дослідження. Подальшого дослідження заслуговує питання формування лексичної складової мовлення дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богинич О. Л. та ін.]; наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д. п. н. К. : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2012. 26 с.
2. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богущ. К.: Вища шк., 2007. 542 с.
3. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у світі». К.: Світич, 2009. 160 с.
4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. К., 2014. 238 с.
5. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. Дефектологія. 2002. №3. С. 2–5.
6. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип.4. К.: Актуальна освіта, 2007. С. 3–18.
7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

Кочержинська Анжела Анатоліївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Дегтяренко Т. М.**,
доктор педагогічних наук, професор

МІОГІМНАСТИКА В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються теоретико-методологічні засади використання міогімнастики при роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Як правило, тяжкі порушення мовлення переважно зумовлені органічними чинниками, які спричинюють наявну неврологічну симптоматику. За клініко-педагогічною класифікацією порушень мовлення це такі порушення як: дизартрії, алалії, дитячі афазії, післяопераційні ринолалії. За психолого-педагогічною класифікацією ці порушення визначаються як загальний недорозвиток мовлення різного рівня мовленнєвого розвитку. Наявність неврологічної симптоматики, як правило, обумовлює порушення артикуляційної моторики, мімичної мускулатури м'язів обличчя, що призводить до поліморфних порушень звуковимовної сторони мовлення.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, логокорекційна робота, артикуляційна моторика, мімична мускулатура обличчя, міогімнастика.

Kocherzhynska Anzhela Anatoliivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenic Pedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
AS Makarenko University
Degtyarenko T. M. – Doctor of Pedagogical sciences,
Professor

MYOGYMNASTICS IN LOGOCORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article considers the theoretical and methodological principles of using myogymnastics when working with children with severe speech disorders. As a rule, severe speech disorders are mainly caused by organic factors that cause existing neurological symptoms. According to the clinical and pedagogical classification of speech disorders are such disorders as: dysarthria, alalia, pediatric aphasia, postoperative rhinolalia. According to the psychological and pedagogical classification, these disorders are defined as a general underdevelopment of speech of different levels of speech development. The presence of neurological symptoms, as a rule, causes a violation of articulatory motility, facial muscles of the facial muscles, which leads to polymorphic disorders of the speech side of speech.

Key words: severe speech disorders, logocorrection work, articulatory motility, facial muscles, myogymnastics.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку теорії й практики спеціальної освіти, психології, нейропсихології, логопедії, нейролінгвістики характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою

до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дитинства, пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення [2].

Особливо це стосується осіб з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ): дизартріями, алаліями, дитячими афазіями, післяопераційними ринолаліями тощо. В роботі практикуючих логопедів залишається гострим питання використання оновлених логопедичних технологій, які б мали дієвий результат їхнього практичного застосування.

Аналіз досліджень і публікацій. Сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Даний факт вимагає перегляду методів і форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей (О. Боряк, С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Приходько, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Сьогодні досить гострою проблемою логопедичної науки є проблема дизартрії, корекція якої має важливе медико-педагогічне, психологічне та соціальне значення.

Складність мовленнєвого порушення при дизартрії визначається не тільки зовнішніми, складними морфологічними й функціональними порушеннями (мовлення, дихання, ковтання тощо), але й соціальною та психологічною напруженістю, комунікативним дискомфортом, труднощами особистісної та соціальної адаптації (О. Алмазова, О. Боряк, О. Вінарська, В. Кондратенко, Л. Лопатіна, О. Мастюкова, Г. Мозгова, М. Моргуліс, Н. Пахомова, Л. Позднякова, Ю. Пінчук, К. Семенова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Тому такі діти є об'єктами ґрунтовних наукових досліджень у галузі логопедії, психокорекційної педагогіки, спеціальної та соціальної психології [2].

Одним з існуючих корекційних прийомів логокорекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення є міогімнастика.

Мета статті – дослідити, проаналізувати та виявити переваги застосування міогімнастики у логокорекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, що супроводжуються порушеннями артикуляційної моторики, м'язової мускулатури м'язів обличчя.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні група порушень звуковимови охоплює численні недоліки вимовляння звуків, що відрізняються за своїми проявом і механізмами, – це дислалії, ринолалії та дизартрії.

Термін «дизартрія» походить з латинської мови і в перекладі означає розлад членороздільного мовлення [5, с. 148]. У спеціальній педагогіці дизартрія визначається як порушення звуковимови, голосоутворення і просодії, що зумовлено недостатністю іннервації м'язів мовленнєвого, дихального, голосового апаратів, артикуляції (О. Архипова, Л. Лопатіна, О. Правдіна-Вінарська, З. Серебрякова та ін.). При дизартрії порушується руховий механізм мовлення за рахунок органічного ураження центральної нервової системи. Структуру дефекту при дизартрії утворює порушення всієї вимовної сторони мовлення і немовленнєвих процесів загальної та дрібної моторики, просторових уявлень та ін. Структура дефекту в спеціальній літературі представлена достатньо широко [5].

Вивчення дизартрії є предметом дослідження медичних, педагогічних і лінгвістичних дисциплін. У II половині XIX століття Г. Гуцман уперше звернув увагу на нетипові порушення вимови, для корекції яких необхідні тривалі заняття, загальними ознаками таких розладів є «розмитість, стертість артикуляції». У 1879 року А. Куссмаул детально описав кілька форм розладів мовлення, серед яких він дослідив особливі порушення звуковимови в дітей, та дав їм назву «*дизартрія*». Учений виділив такі прояви дизартрії: розлад артикуляції і розлад дикції. Перший дістав назву дизартрія, а другий – дисфазія [7, с. 30–31].

Клінічна картина дизартрії була описана понад сто років тому в межах псевдобульбарного синдрому (Lepine, 1977, A. Oppenheim, 1885, G. Pezitz, 1902).

У 1911 році Н. Gutzmann визначив дизартрію як порушення артикуляції та виділив дві її форми: центральну та периферичну. Великий вплив на розуміння дизартрії справили праці М. Маргуліса (1926), який чітко відмежував дизартрію від моторної афазії і виділив бульбарну та церебральну форми. Автор запропонував класифікацію церебральних форм дизартрії, в основу якої був покладений принцип локалізації вогнищ ураження головного мозку [2].

Важливим етапом у розвитку проблеми дизартрії стало вивчення локально-діагностичних проявів дизартричних розладів у працях Л. Літвака (1959), а також О. Вінарської (1973), у яких уперше було проведене комплексне нейролінгвістичне вивчення дизартрії.

Неврологічна симптоматика, властива для дизартрії, свідчить не тільки про затримку дозрівання ЦНС, але й про неглибокі ураження структур головного мозку.

Серед неврологічних симптомів удітей цієї нозології найбільш поширеними є гіпертензивно-гідроцефальний, церебрастенічний синдроми, синдроми рухових розладів (поєднано з неврологічними порушеннями артикуляційної моторики) (Н. Жукова, 1996; Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічова, 1998) [6, с.12]. Це виявляється насамперед у характері порушень загальної і мовленнєвої моторики. Саме на довгастий мозок стовбура, подібно до шийного відділу спинного мозку, частіше впливає гіпоксія, яка виникає під час пологів. Це призводить до різкого зменшення рухових одиниць у ядрах нервів, які відповідають за артикуляцію. Під час неврологічного обстеження дитина адекватно виконує всі проби, але не може певним чином упоратися з артикуляцією, оскільки під час артикуляції потрібне виконання складних та швидких рухів, які не під силу слабленим м'язам. Вогнищеві ураження кори головного мозку ускладнюють «перехід від відтворення уроджених голосових реакцій до їх наслідувального нормування та перетворення в національно-специфічні знаки емоційної виразності – природну передумову подальшого мовленнєвого розвитку» (О. Вінарська, О. Пулатов, 1989) [3].

На думку дослідників, мовленнєві вимовні зразки та уявлення поза наслідувальною практикою, які формуються на основі зору та слуху, залишаються недосконалими (О. Вінарська, 1971, 1977). У зв'язку з цим рухова недостатність мовлення доповнюється її вторинно зумовленою сенсорною недостатністю (О. Вінарська, 1987). Такі вагомні системні наслідки дизартрії спостерігаються більшою чи меншою мірою у всіх дітей, що є принциповою відмінністю дитячої дизартрії від дорослої.

До особливостей порушення моторики артикуляційного апарату при дизартрії відносяться: недостатність довільних артикуляційних рухів, порушення м'язового тону в мовленнєвому апараті та пропріоцептивній аферентній імпульсації від нього, наявність гіперкінезів та інших мимовільних рухів, вплив патологічних тонічних рефлексів на м'язи артикуляційного апарату. Недостатність довільних артикуляційних рухів зумовлена ураженням кірково-ядерних шляхів та черепних нервів, які іннервують м'язи мовленнєвого апарату, та проявляється псевдобульбарним та бульбарним синдромами у вигляді порушення дихання, ковтання, голосоутворення, обмеженої рухомості язика, труднощами жування, захлинаннями під час їжі [2].

У логопедії з метою корекції звуковимови застосовується спеціальний комплекс вправ – артикуляційна гімнастика. Але, за нашими спостереженнями, традиційний комплекс вправ, які використовуються для усунення звуковимови, малоефективний для цілеспрямованого формування або відновлення функції окремих м'язів, які страждають при ТПМ.

Практика показує, що необхідно включати в роботу додаткові вправи певної вузької спрямованості. У логопедичній роботі з корекції звуковимови у дітей з тяжкими порушеннями артикуляційної моторики пропонується використовувати в поєднанні з традиційною артикуляційною гімнастикою елементи міогімнастики, розробленої в ортодонтії в цілях формування і нормалізації функції м'язів щелепно-лищевої ділянки в процесі логокорекції.

Такий комплексний підхід сприятиме: по-перше, більш швидкому і стійкому формуванню артикуляційних навичок дітей, що мають порушення звуковимови; по-друге, цілеспрямованої корекції патологічного розвитку функції жувальних і мимічних м'язів, що спостерігається при наявній неврологічній симптоматиці; по-третє, при своєчасній нормалізації м'язових функцій щелепно-лищевої ділянки, прискореному просуванню розвитку артикуляційної моторики.

У межах використання міогімнастики пропонується використовувати наступні вправи: 1. Розвиток кругового м'яза рота: дитина змикає губи і надуває щоки, після чого притискає до щік кулаки і повільно видавлює повітря через стиснуті губи (2 варіанти видиху – через центр губ і через кути губ). 2. Накусиванні верхньої губи при дистальному прикусі і нижньої губи при мезіальному прикусі: дитина витягує нижню губу і охоплює нею верхню губу, потім верхню губою охоплює нижню. Рекомендується свистіти, дути на предмети які легко переміщуються. Можна використовувати гру «Влуч у ворота» (дитина дмухає на легку кульку, намагаючись загнати її в маленькі іграшкові ворота). 3. Вправа на утримання між губами смужки щільного паперу: дитина стискає смужку губами впродовж 3-5 хв. під час виконання домашніх завдань або перегляду телевізора. 4. Дитина набирає в рот води і утримує її, не ковтаючи і не розтуляючи вуст.

Вправи з опором: 1. Дитина закладає зігнуті мізинці в кути рота і злегка розтягує їх, стискаючи губи і стежачи за тим, щоб вони не виверталися. 2. Застосування ватних валиків: невеликі ватяні валики закладаються в області перехідної складки порожнини рота по обидва боки від вуздечки верхньої губи.

Дитина повинна зімкнути губи і вимовити ряд фраз, що містять звуки [п], [б], [м], для чого потрібно змикання губ. 3. Використання ґудзиків: два ґудзики діаметром 25-30 мм з'єднують шнурком і розташовують на відстані 15-18 см одна від одної. Одну ґудзик дитина захоплює губами, а іншу бере правою рукою і натягує шнур.

Розвиток м'язів, що регулюють положення нижньої щелепи: дитина повільно висуває нижню щелепу вперед до тих пір, поки різучі краї нижніх різців не встановив попереду верхніх. У такому положенні нижня щелепа утримується близько 10 сек, потім повільно встановлюється в початкове положення. Ту ж вправу дитина виконує з поворотом голови спочатку вправо, а потім вліво та ін. [4].

Висновки. Тяжкі порушення мовлення: дизартрії, алалії, дитячі афазії, органічні ринолалії в більшості випадків зумовлені органічними чинниками, що як правило, спричинює наявність відповідної неврологічної симптоматики, яка і зумовлює виникнення тяжких проявів порушень артикуляційної моторики, мімічної мускулатури м'язів обличчя.

Проведений нами аналіз літературних джерел підтвердив наші припущення про доцільність використання вправ міогімнастики на підготовчому етапі логокорекційної роботи. Це, на нашу думку, збільшить позитивний вплив розвитку артикуляційної моторики, покращить рівень розвитку артикуляційних м'язів (язика, губ), що безпосередньо впливатиме на рівень оволодіння дитиною артикуляцією як губних так і язикових звуків.

Перспектива подальшого дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці комплексу вправ міогімнастики для дітей з псевдобульбарною формою дизартрії дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии. М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. 123 с.
2. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
3. Винарска Е. Н. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мезга. Ташкент : Медицина УЗ ССР, 1987. 143 с.
4. Григоренко Н. Ю., Цыбульский С. А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции (учебно-методическое пособие). М.: Книголюб, 2005. 144 с.
5. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

6. Позднякова Лариса Александровна. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией: автореферат дис. на соиск. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Дефектология». Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцина – Санкт-Петербург, 2004. 21 с.

7. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : Навчально-методичний посібник. К., 2009. 137 с.

Кулакова Анастасія Олександрівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – Чобанян А. В., канд. психол. наук

**ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНИКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ**

У статті наголошено на важливості процесу формування, розвитку та корекції комунікативної діяльності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Підкреслено важливість цього процесу та його вплив на подальшу соціалізацію дітей цієї категорії. Стисло подано характеристику розвитку психічних процесів, мовлення у дошкільників різного віку з порушеннями інтелекту. Зазначені причини порушення комунікативної діяльності в таких осіб. Наголошено на необхідності довготривалої та систематичної роботи з розвитку соціально-комунікативної діяльності в дошкільників з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: комунікативна діяльність, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, дошкільний вік.

Kulakova Anastasiya Oleksandrivna

Master's student majoring in 016 Special Education

(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A. S. Makarenko University

Supervisor - Ph.D. psychologist. Science, art. teacher

A.V. Chobanyan

**FEATURES OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

The article emphasizes the importance of the process of formation, development and correction of communicative activity in preschool children with intellectual disabilities. The importance of this process and its impact on the further socialization of children in this category is emphasized. The characteristics of the development of mental processes, speech in preschoolers of different ages with intellectual disabilities are briefly presented. The reasons of disturbance of communicative activity at such persons are specified. Emphasis is placed on the need for long-term

and systematic work on the development of social and communicative activities in preschoolers with intellectual disabilities.

Keywords: communicative activity, children with intellectual disabilities, preschool age.

Постановка проблеми. У спеціальній освіті важливе місце відіграє виховання дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку. У цей період важливо використовувати сензитивний період розвитку пізнавальної сфери, мовленнєвої активності цих дітей, формувати правильну та гармонійну особистість, сприяти її соціальній адаптації тощо.

Розвиток дитини в цих напрямках здійснюється, перш за все, через спілкування з дорослими та з іншими дітьми. Успішний досвід взаємодії з оточуючими людьми, формування, розвиток і корекція комунікативних навичок, активна позиція у спілкуванні – істотно впливає на загальний розвиток таких дітей.

Дослідники констатують той факт, що в багатьох дітей з порушеннями інтелектуального розвитку рано виникають вторинні емоційні розлади реактивного характеру у вигляді почуття невпевненості, страху спілкування, зниженого фону настрою, надмірної образливості, тривожності. Зазначені емоційні розлади можуть спричинити появу певних невротичних станів (заїкання, енурезу, страху, насильницьких рухів тощо), тому такі дошкільники потребують корекції їх комунікативної діяльності та розширення досвіду спілкування з дітьми та дорослими.

Актуальність. Дослідженням різних аспектів розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту займалися Л. Виготський, Ж. Шиф, А. Смірнова, С. Рубінштейн та інші. Л. Виготський, Т. Власовою, Р. Боскис, В. Лубовским встановлено, що розвиток дитини, яка має певний дефект відбувається за загальними законами дитячого розвитку, але має власну своєрідність. Ця специфіка виявляється не тільки в розвитку тих функцій, які безпосередньо пов'язані з ураженням органом. Ураження, яке рано виникло може спричинити розвиток низки вторинних порушень в психічному розвитку. Це є спільною закономірністю аномального розвитку. Численні дослідження, проведені в спеціальній психології і педагогіці (А. Лурія, В. Лубовський, Л. Новікова, Е. Правдіна та інші), вказують на основний недолік діяльності дітей з порушенням інтелекту різного віку – яскраво виражений дефіцит пізнання навколишнього світу. Одним із основних проявів порушення мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями є запізнення формування всіх етапів мовленнєвої діяльності.

Проблема розвитку комунікативної діяльності формування мовлення в дітей з порушеннями інтелекту є однією з центральних в спеціальній психології та педагогіці.

С. Гончаровою, В. Петровою, Т. Процько, Н. Тарасенко та іншими зазначено, що певну роль у запізненні мовлення відіграє недорозвинення рухової сфери, що порушує узгодженість і точність мовленнєво-рухових відчуттів і сприймань. За даними науковців, у дітей з порушенням інтелекту спостерігається неузгодженість між усіма видами діяльності та промовою. Таким дітям важко підпорядковувати свої дії словесним інструкціям та розвивати комунікативну діяльність.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей комунікативної діяльності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вже з перших днів життя спостерігається зниження інтересу до оточення, байдужість, загальна патологічна інертність. Це викликає проблеми формування первинної потреби дитини в спілкуванні. У таких дітей, як правило, в ранньому віці не виникає потреби в спілкуванні з дорослими (або ж така потреба вкрай знижена), «комплекс пожвавлення» формується пізніше, в порівнянні з нормо-типовими дітьми або ж може бути відсутнім взагалі.

Надалі у дітей з порушеннями інтелекту не виникає інтересу ні до іграшок, підвішених над ліжечком, ні до іграшок, що знаходяться в руках дорослих. Не відбувається своєчасного переходу до спілкування дорослих на основі спільних дій з іграшками, не виникає нової форми спілкування – ситуативно-ділової. Діти на першому році життя не диференціюють «своїх» і «чужих» дорослих, хоча при нормальному розвитку це відбувається вже в першому півріччі життя. Значно відстає розвиток мовлення.

У період раннього дитинства (1-3 роки) у дітей з інтелектуальними порушеннями предметна діяльність слабо сформована або ж практично відсутня. Деякі з них не виявляють інтересу до предметів, у тому числі до іграшок. Спостерігається відсутність цілеспрямованості діяльності, байдужість до результату діяльності, неадекватні дії. Це викликає труднощі для переходу на нову форму спілкування з дорослими – предметно-ділову [3].

Інтенсивний розвиток вищих психічних процесів у дітей з порушеннями інтелекту починається тільки з настанням дошкільного віку. У цей період в дітей цієї категорії прокидається інтерес до предметів та іграшок. Вони знайомляться

з їх властивостями і відносинами, відбувається формування і розвиток ситуативно-ділової форми спілкування.

Варто відзначити, що в цей час починають складатися передумови до розвитку особистості. До початку дошкільного віку в дітей з порушенням інтелекту ще зовсім немає особистісних проявів. За даними А. Катаєвої та О. Стребелевої, їх поведінка, як правило, є мимовільною, «польовою». Хоча дитина і намагається орієнтуватися на дорослу особу, вона ще не може під час спілкування засвоїти моральні норми та зрозуміти їх зміст. За автором, тільки після чотирьох років спостерігається виникнення перших проявів самосвідомості, виділення свого «Я», яке знаходить вираз у негативних реакціях на зауваження, на невдачі [2].

На думку А. Гаурілюса, систематичні переживання неуспіху та поразок можуть привести до формування патологічних рис особистості – до відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості, негативізму, озлобленості тощо [1].

Розвиток мовлення для більшості дітей з порушеннями інтелекту в дошкільному віці тільки починається. Порушення розумової діяльності, несформованість наочно-образного мислення, слабкі пізнавальні інтереси ускладнюють перехід у дітей з порушеннями інтелекту до інших вищих форм спілкування: позаситуативно-пізнавального та позаситуативно-особистісного, які будуються на яскраво-вираженому прагненні дитини пізнати навколишній його світ [4].

Потреба в увазі та доброзичливому ставленні дорослого робить чутливими дітей з порушеннями інтелекту до пропонованих дорослим вимог. Вони здатні освоїти соціальні норми поведінки. У більшості з них сформовані навички самообслуговування, правильної поведінки в громадських місцях. Діти з порушеннями інтелекту відчувають свої промахи і невдачі і не залишаються до них байдужими. У багатьох випадках вони переживають за свої помилки. Це може спричинити виникнення небажаних реакцій на невдачу. Разом з тим, пристосування до вимог оточуючих можуть бути далеко не завжди адекватними. У дошкільників цієї категорії часто виникає «тупикове наслідування» – ехолалічне повторення жестів і слів без розуміння їх сенсу.

У дітей із вираженими порушеннями інтелекту, як правило, основним джерелом спілкування виступають батьки. Слабо розвинена в порівнянні з нормо-типовими однолітками потреба в спілкуванні, специфічні особливості розвитку психіки, які накладають відбиток на поведінку веде до того, що такі діти в більшості випадків стають поза увагою однолітків у дворі, шкільному

колективі тощо. Бажання самоствердитися в таких ситуаціях, характерне для дошкільнят і може мати патологічну форму – агресивну поведінку.

Результати досліджень науковців (Л. Виготський, Г. Дульнев, Л. Занков, Н. Морозова, Б. Пінський, В. Петрова та інші) вказують на те, що у дошкільньому віці в дітей з порушеннями інтелекту спостерігається значне відставання психічного розвитку в порівнянні зі здоровими однолітками. Характерною ознакою для дошкільників зазначеної категорії є недорозвинення мовлення, несформованість пізнавальних мотивів, незрілість мотиваційно-споживацької сфери, слабка вираженість і короткочасність спонукань до діяльності, обмеженість її мотивів, недостатня сформованість соціальних потреб, низький рівень довільності дій, порушення словесно-логічного мислення тощо.

Л. Шипіцина наголошує на тому, що систематична, цілеспрямована корекційна робота з розвитку комунікативної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку повинна починатися ще з дошкільнього віку. Така діяльність призводить до покращення вербального і невербального спілкування, розвитку міжособистісних стосунків між дорослими і однолітками, що в підсумку підвищить рівень активності, самостійності, соціальної активності цих дітей [5].

Висновки. Отже, в дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільнього віку внаслідок специфіки властивого захворювання, спостерігаються спотворення активного освоєння навколишнього світу; дефекти мовлення, неузгодженість між діяльністю та мовленням, психологічні бар'єри, що стає причиною складнощів розвитку комунікативної діяльності означеної категорії осіб. Тільки систематична робота в цьому напрямку зможе покращити стан розвитку комунікативної діяльності в дітей дошкільнього віку з порушеннями інтелектуального розвитку або стати основою для розвитку соціально-комунікативних навичок на подальших етапах життя цих дітей.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методичних рекомендацій для успішного формування розвитку та корекції комунікативної діяльності в дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаурилюс А. И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы. *Дефектология*. 1998. № 5. С. 27–32.

2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. Москва: Просвещение, 1988. 160 с.
3. Котырло В. К. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье. Москва: Академия, 1997. 75 с.
4. Мамкина И. Н. Особенности коммуникативной деятельности у детей с нарушением интеллекта. *Проблемы педагогики*. 2017. № 4. С. 46–53.
5. Шипицина Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта. Спб.: Образование, 2000. 180 с.

Матюха Катерина Євгенівна

Магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викладач **О. М. Король**

**ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ
ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ**

У статті окреслено аспекти проблеми розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня. Визначено значення розвитку комунікації для загального розвитку особистості з порушеннями інтелекту легкого ступеня. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження щодо проблеми розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня. Зазначено специфіку організації корекційної роботи щодо розвитку усного зв'язного мовлення учнів зазначеної категорії.

Ключові слова: розвиток, усний, зв'язне мовлення, учні з порушеннями інтелекту, легкий ступінь, корекційна робота.

Matyukha Kateryna Yevhenivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor - **Korol O. M.**, Ph.D. ped. science

**TO THE PROBLEM OF DEVELOPING ORAL COHERENT SPEECH OF STUDENTS
WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES**

The article outlines aspects of the problem of developing oral coherent speech of students with mild intellectual disabilities. The importance of communication development for the general development of personality with mild intellectual disabilities is determined. psychological and pedagogical research on the problem of development of oral coherent speech of students with mild intellectual disabilities is analyzed. The specifics of the organization of correctional work on the development of oral coherent speech of students of this category are indicated.

Key words: development, oral, coherent speech, students with intellectual disabilities, mild degree, correctional work.

Постановка проблеми: У Державному стандарті спеціальної освіти зазначені концептуально-змістовні засади навчання дітей із порушеннями інтелекту та визначені основні освітні компетенції, проміж яких основною визнана мовленнєва компетентність. В учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня формування мовленнєвої компетентності передбачає, перш за все, розвиток мовлення, оскільки логіка мислення дитини та успішність когнітивного й емоційного розвитку трансформується через мовленнєву систему (Л. Вавіна, Т. Власова, Т. Вісковатова, А. Колупаєва, В. Лубовський, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, С. Шевченко та ін.).

Розвиток усного зв'язного мовлення в учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня розглядається як одне з найважливіших завдань формування мовленнєвої діяльності як в спеціальних закладах загальної середньої освіти, так і в загальноосвітніх навчальних закладах. У Державному стандарті спеціальної освіти, зазначено, що важливим компонентом життєвої компетентності учнів є реалізація комунікативного принципу, який є провідним у вивченні української мови та передбачає вміння користуватися мовою, як засобом спілкування.

Актуальність: На сьогодні, у практиці роботи спеціальних закладів загальної середньої освіти не вистачає педагогічних технологій, які мають враховувати сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення та розробляються на основі інтегративної та навчальної діяльності, як основи навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами.

У дослідженнях науковців, зокрема М. Вашуленка, Т. Донченко, Т. Ладиженської, О. Леути, Л. Мацько, М. Пентелюк та ін., зазначається, що стан розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь особистості залежить від стану сформованості лексичних, граматичних, синтаксичних знань та умінь їх використовувати у практичній мовленнєвій діяльності, повно і ґрунтовно будувати висловлення. Тому процес розвитку зв'язного мовлення передбачає інтенсивну роботу з формування комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Мета статті – проаналізувати специфіку розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічні дослідження, проведені протягом тривалого часу Н. Нікішиною, В. Лубовским, Т. Єгоровою, М. Іпполітовою та ін., констатують у дітей з порушеннями інтелекту нестійкість

уваги, недостатність розвитку фонематичного слуху, зорового і тактильного сприйняття, оптико-просторового синтезу, моторної і сенсорної сторони мовлення, довгострокової та короткочасної пам'яті, зорово-моторної координації, автоматизації рухів і дій.

На основі проведених досліджень у дітей зазначеної категорії виявляється недостатній рівень сформованості основних інтелектуальних операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та абстракції. Відзначається непланомірність аналізу, недостатня його точність, однобічність. Найбільш характерна особливість цих дітей – невідповідність між рівнем інтуїтивно-практичного і словесно-логічного мислення.

Відповідно до зазначеного, мислення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня характеризується поверховістю, яка проявляється в абстрагуванні та узагальненні несуттєвого, недостатній гнучкості мислення, схильності до шаблонних, стереотипних рішень. Спосіб дії, ефективний в одних умовах, невиправдано переноситься в інші.

Психолого-педагогічні дослідження показують, що у дітей зазначеної категорії відсутні шкільні інтереси. Вони не відразу включаються в роботу класу, не відповідають на запитання вчителя, ніби не чують, про що йде мова. Якщо ж вони включаються в роботу, то припиняють її, як тільки виникають труднощі. Учні не завжди засвоюють програмний матеріал, не можуть зосередитися на завданні. Обстановка класу діє на них збуджуюче, і разом з ним вони швидко втомлюються. Вони не можуть оцінити виконану роботу, не звертають уваги на виправлені в зошиті учителем помилки. У них не виробляється усвідомленого ставлення до оцінки вчителя [3, с. 33].

Мовленнєва діяльність учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня також має ряд особливостей. Для них характерні: бідний словниковий запас (особливо активний), поняття звужені, розпливчасті, іноді помилкові; істотні труднощі в оволодінні граматичною будовою мови (особливо в розумінні та вживанні логіко-граматичних конструкцій); своєрідне формування словотвірної системи мови; пізніше оволодіння здатністю усвідомити мову як особливого роду дійсність, відмінну від предметної; порушення у формуванні монологічного мовлення [1, с. 56].

Перераховані особливості мовленнєвої діяльності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня викликають значні труднощі у ході навчання та розвитку зв'язного мовлення.

Діти зазначеної категорії відчують більше труднощів під час складання описових розповідей репродуктивного та продуктивного виду, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком. У ході описових викладів і творів у них порушується цілісність і зв'язність текстового повідомлення. Цілісність і смислову організацію тексту викладу порушують зміна порядку слів у реченні та пропуски однієї з мікротем. Для творів більш типовими є порушення послідовності опису.

Аналіз письмових робіт виявив невміння учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня виділяти структурні компоненти продуктивних і репродуктивних текстів. У роботах у таких дітей допускаються такі помилки композиційної структури: у більшості викладів творів відсутня вступна частина, висновки в роботах описового характеру відсутні зовсім.

Оцінка способів міжфразного зв'язку показує, що значна частина робіт учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня є набором речень, не пов'язаних між собою. Звертає на себе увагу наявність безглузких речень, вироблених штампів, «застрягання» на назві якої-небудь дії. Найбільш характерним для робіт учнів зазначеної категорії є такі види зв'язок, як лексичний повтор і займенникова заміна [2, с. 88].

Основними завданнями уроків рідної мови та літератури для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня є підвищення рівня сенсорного та інтелектуального розвитку, а також збагачення і систематизація словника, розвиток усного діалогічного і монологічного мовлення. Заповнення прогалин попереднього розвитку, подальше накопичення знань і розвиток мовленнєвих навичок.

Розвиток зв'язного мовлення в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня є важким процесом, що вимагає використання особливих методичних прийомів. Діти повинні навчитися не тільки користуватися певними словами і виразами, але й повинні озброїтися засобами, що дозволяють самостійно розвивати мовлення в процесі спілкування і навчання. Розвиток зв'язного мовлення дітей спирається на формування пізнавальних процесів, на вміння спостерігати, порівнювати і узагальнювати явища навколишнього життя [4, с. 78]. Учні із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня швидко відволікаються, стомлюються, не утримують в пам'яті завдання, часто не можуть довести

розпочату роботу до кінця. Усі ці та багато інших особливості психічних процесів дітей не можуть не позначатися на стані та ході розвитку їх мовлення.

У корекційній роботі у спеціальному закладі загальної середньої освіти основна увага приділяється: формуванню монологічного мовлення; навчанню дітей складання речень і навчанню розповідям різного виду. Найбільш рекомендованими у вивченій літературі є наступні прийоми розвитку зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня:

1. Розповідь за демонстрованими діями – цей прийом вчить уважно спостерігати, зберігати в пам'яті послідовність побачених дій, підбирати до них точні граматичні категорії.

2. Переказ розповіді з опорою на серію сюжетних картинок – це вміння формується на основі вищезгаданого. Під час використання цього методу роботи педагог повинен враховувати можливості образної пам'яті дітей, здатності встановлювати логічні зв'язки і відносини.

3. Складання розповіді за однією сюжетною картинкою. Це найскладніший вид розповіді. Тут важче забезпечити план висловлювання через відсутність зразка. Тільки питальний план педагога допоможе дітям забезпечити послідовність етапів викладу. Однак відсутність зразка дозволяє почати дуже важку, але таку необхідну роботу над творчим розповіданням [5, с. 92].

Конкретна цільова установка завдання – дуже важливий момент, тому що саме від мети заняття буде залежати структура. Одним дітям для того, щоб вони правильно виконали завдання, досить своєчасного схвалення, емоційної стимуляції чи нагадування умови завдання. Іншій групі дітей необхідно додаткове роз'яснення способу виконання завдання. Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що розвиток зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня відбувається зі значними труднощами та потребує дослідження та детального аналізу.

Висновки. Завдання розвитку зв'язного мовлення в освітньому закладі посідає центральне місце. Навчання зв'язному мовленню є метою, і засобом практичного опанування мовою. Комунікативна функція має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою

добре розвиненого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості

Перспектива дослідження. У опрацюванні психолого-педагогічної літератури з підбору та визначення діагностичних методик дослідження розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. М. : Педагогика 1947. 135 с.
2. Игнатьева С. А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. М. : Владос, 2004. 304 с.
3. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. К. : НМЦВО, 2003. 229 с.
4. Комарова С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. *Логопед.* 2004. № 2. С. 76–82.
5. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб. : Союз, 2004. 336 с.

Москалець Юлія Анатоліївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А.**, докт. пед. наук,
професор

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВЧОЇ ЛЕКСИКИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми збагачення словника дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами народознавчої лексики. Охарактеризовано особливості формування лексики у дітей із затримкою психічного розвитку, напрями її розвитку. Акцентовано увагу на використанні народної творчості, зокрема загадок, прислів'їв, приказок та казок у напрямі збагачення словника та формування етнічно-мовної особистості.

Ключові слова: словник, народознавча лексика, дошкільники із затримкою психічного розвитку.

Moskalec Julia Anatoliyivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - **Bondarenko Y. A.** - Doctor ped. science,
professor

ENRICHMENT OF THE VOCABULARY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT BY MEANS OF ETHNOGRAPHIC VOCABULARY

The article provides a theoretical analysis of the problem of enriching the vocabulary of preschool children with mental retardation by means of ethnographic vocabulary. Features of vocabulary formation in children with mental retardation, directions of its development are characterized. Emphasis is placed on the use of folk art, including riddles, proverbs, sayings and fairy tales in the direction of enriching vocabulary and forming an ethnic-linguistic personality.

Key words: dictionary, ethnographic vocabulary, preschoolers with mental retardation.

Постановка проблеми. Формування лексики дитиною відбувається у тісному взаємозв'язку із розвитком, уточненням та усвідомленням її уявлення про навколишній світ і визначається рівнем її пізнавальної діяльності.

У дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) спостерігається помітно виражений недорозвиток лексичної сторони мовлення, характерними рисами якої є збідненість і неточність словникового запасу, що відображає обмеженість уявлень про навколишній світ, труднощі усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності. Тож, актуальним завданням на всіх етапах дошкільного виховання є збагачення словника дитини із затримкою психічного розвитку, що ефективно реалізується на підґрунті засвоєння народознавчої лексики.

Аналіз досліджень і публікацій. Лінгвістами (Ф. Буслаєв, Б. Грінченко, А. Кримський, І. Огієнко, О. Потєбня та ін.) було виокремлено безеквівалентну лексику, фонову лексику, слова-реалії і слова-символи у культурознавчий компонент, який можна знайти за умови знання особливостей соціальної значущості предмета, що позначається цим словом. Це так звана етнокультурознавча лексика, пов'язана з творами усної народної творчості, національними традиціями, обрядами, звичаями, символами. За даними вчених, означена лексика має спільну ознаку, яка й об'єднує їх в окрему групу лексем, що мають виражену специфічну етнічну семантику, і певним чином впливає на формування етнічної самосвідомості, національного світогляду,

національного менталітету, високої духовності, пов'язаної з історичними коренями свого народу.

У фольклорних формах К. Ушинський вбачав кращий засіб приведення дитини до живого джерела народної мови. Педагог надавав народній творчості великого значення не лише з дидактичного погляду, а ще більшою мірою з виховного. Він визначав, що з народної творчості закладаються основи світогляду дитини.

Метою роботи визначено теоретичний аналіз проблеми збагачення словника дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами народознавчої лексики.

Виклад основного матеріалу. Доведеним є той факт, що у дошкільників із ЗПР спостерігається дуже повільний розвиток лексичної сторони мовлення, обмеженість словникового запасу, своєрідність лексики, не сформованість узагальнюючих понять та родо-видових співвідношень, недорозвиток синонімічних і антонімічних засобів мови. Розвиток мовлення дітей із ЗПР відбувається у тісному зв'язку з розвитком пізнавальних процесів, моторики.

Мовленнєві уміння у дітей із ЗПР формуються поетапно. Початкова диференціація мовленнєвих одиниць відбувається на основі наочно-образного мислення, з опорою на зовнішні дії, а далі на слова, словосполучення, речення. На наступному етапі дитина використовує мовленнєві одиниці в експресивному мовленні (в самотійному висловлюванні). При навчанні мовлення дітей із ЗПР важливо враховувати думку Л. Виготського про те, що процес розвитку тієї чи іншої психічної функції здійснюється поступово, з урахуванням того рівня, на якому виконання завдання можливе з незначною допомогою педагога.

Формування лексики у дітей із затримкою психічного розвитку відбувається у кількох напрямках: 1) розширення обсягу словника паралельно з розширенням уявлення про довкілля, формуванням пізнавальної діяльності; 2) уточнення значення слів; 3) активізація словника, перенесення слова із активного у пасивний словник.

З метою формування лексики доцільно використовувати різноманітні вправи, ігри на розвиток словесних асоціацій, класифікації предметів, зображених на малюнках, диференціації предметів за зовнішніми ознаками, назви предметів за узагальненими словами. Однак, на нашу думку ефективним засобом у цьому сенсі слугує використання народознавчої лексики, що несе

важливе змістове, емоційне й естетичне навантаження, оскільки в ній зберігаються загальнолюдські й національні цінності, генетичний код етносу.

Етнокультурознавча лексика – це гетерогенна за походженням, є носієм семантики, яка відображає специфічні риси культури певного народу від матеріальних реалій до багатозначних символів і може посідати різне місце в семантичному полі слова — від центрального до периферійного. Отже, народознавча лексика має свою специфічну етносемантичну забарвленість. Джерельна база народознавчої лексики виключно багата і різнобічна. До кола національно орієнтованої лексики входять численні тематичні групи слів, що відбивають умови життя, особливості світобачення й світосприйняття українців, відтворюють загальну картину їхніх поведінкових стереотипів.

Важливим складником етнолінгвістичного матеріалу є усна народна творчість: пісні, думи, легенди, казки, колядки, щедрівки, гаївки, коломийки, свята, обрядова поезія, яка має слугувати етнічною основою формування етнічно-мовної особистості.

Для формування лексичної сторони мовлення, зокрема збагачення словника, важливим засобом слугують загадки. Їх використання на освітніх та корекційних заняттях робить їх цікавішими, а отже, і засвоєння матеріалу – більш глибоким та міцним. Завдяки загадкам у дітей із затримкою психічного розвитку формуються навички уважніше придивлятися до предметів і явищ природи, розвиваються спостережливість, кмітливість. Використання загадок сприяє розвитку мовлення дітей, збагачують його експресивами, навчають розрізняти і доречно використовувати емоційно забарвлену лексику під час побудови висловлень різних типів.

Важливим засобом народознавчої лексики також є прислів'я, приказки і казки, через які дитина оволодіває знаннями, правилами поведінки, спілкуванням, взаємовідносинами і як наслідок, засвоює найважливіші етичні правила. Знайомлячись з народними казками, діти засвоюють правильні моральні цінності, формується дружнє ставлення до народів, національностей. За допомогою цих казок дитина знайомиться із культурою свого народу, збагачує словник.

Висновок. Таким чином, систематичне використання народознавчої лексики в процесі навчання і виховання дітей із ЗПР сприяє удосконаленню граматичного ладу мовлення, підвищенню рівня вимовної культури,

формуванню самостійного мислення, підвищенню грамотності, всебічному вихованню дітей, збагаченню їхньої мови зразками народної мудрості, сприяє виробленню вміння свідомо ставитись до слова, послідовно і логічно викладати думку, вживати слова у властивому для них значенні.

Перспектива дослідження. Перспективою дослідження є підбір народознавчого матеріалу з метою формування і збагачення словника дошкільників із затримкою психічного розвитку народознавчою лексикою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А., Лисенко Н. Українське народознавство в дошкільному закладі. К.: Вища школа, 2002.
2. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. К.: Видавничий дім «Перше вересня», 2005. 428 с.
3. Каліш В. А., Собко В. О. Загадка як засіб мовно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 27. С. 166–170.
4. Картавая Ю. А. Использование фольклора в процессе музыкального воспитания дошкольников с нарушениями зрения / в условиях инклюзивного образования. *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста : тематски зборник*. Учительски факултет у Врању, 2012. С. 333–342.

Невмержицька Наталія Степанівна

спеціальність 016 Спеціальна освіта. Логопедія, 4 курс,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Наук. керівник: **Мілевська О.П.**, кандидат педагогічних
наук, доцент

ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ УМІНЬ СИНТАКСИЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу процесу становлення синтаксичної структури мовлення у дошкільників. Розкрито сутність та значення умінь синтаксичного структурування для мовно-мисленнєвого розвитку дитини. Узагальнено особливості засвоєння синтаксичних структур дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. Описано стан сучасного діагностичного інструментарію для дослідження синтаксичної структури мовлення у дошкільників. Проаналізовано методичні підходи стосовно вивчення умінь синтаксичного структурування у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: синтаксичне структурування, старші дошкільники, загальне недорозвинення мовлення.

Nevmerzhytska Natalia Stepanivna

specialty 016 Special education. Speech therapy, 4th year,
Kamyanets-Podilsky National Ivan Ogienko University
Science. supervisor: **Milevska O.P.**, Candidate of
Pedagogical sciences, Associate Professor

ON THE QUESTION OF RESEARCH OF SYNTAX STRUCTURING SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEVELOPMENT

The article presents the results of theoretical analysis of the process of formation of the syntactic structure of speech in preschoolers, describes the essence and importance of syntactic structuring skills for language and mental development of the child. Peculiarities of assimilation of syntactic structures by preschoolers with general speech underdevelopment are generalized. The state of modern diagnostic tools for studying the syntactic structure of speech in preschoolers is described. Methodological approaches to the study of syntactic structuring skills in older preschoolers with general speech underdevelopment are analyzed.

Keywords: syntactic structuring, senior preschoolers, general speech underdevelopment.

Постановка проблеми. Важливим показником рівня мовленнєвого розвитку дошкільника є сформовані уміння синтаксичного структурування, які слугують для утворення словосполучень, речень згідно з мовними нормами. Опанування синтаксичними структурами сприяє розвитку вміння дитини виражати думку та є підґрунтям розвитку мислення [2, с.347].

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ) спостерігаються чисельні труднощі в опануванні мовленнєвими вміннями (Н.Жукова, Р.Левіна, О.Мастюкова, Ю.Рібцун, Є. Соботович, Л.Трофіменко, ін.). Типовими є порушення наповнюваності речень у лексико-семантичному і граматичному планах; речення та словосполучення тривалий час є аграматичними на обох рівнях граматики – морфологічному, синтаксичному.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми мовного синтаксису, становлення синтаксичної структури мовлення висвітлені у працях А. Бородич, В. Виноградова, О. Гвоздева, В. Глухова, Л. Калмикової, М. Лаврика, О. Леонтьєва, Т. Ушакової, С. Цейтлін, Л. Федоренко, О. Шахнаровича та ін. За умов типового мовленнєвого онтогенезу дитина опановує систему синтаксичного та морфологічного структурування в дошкільному віці (Л. Калмикова, С. Цейтлін), наприкінці якого у дітей зменшується кількість помилок побудови власних висловлювань. Старші дошкільники використовують повні поширені речення зі сполучниками та прийменниками, їм доступні складні синтаксичні конструкції (А. Богуш, О.Гвоздев) [2; 3].

Дослідження мовленнєвого дизонтогенезу, проведені Л. Андрусишиною, Л. Бартенєвою, Н. Жуковою, Є. Соботович, Л. Трофіменко, О. Мастюковою, О. Мілевською, В. Тищенко, Ю.Рібцун, Р. Лалаєвою, Е. Данілавічюте та іншими науковцями, показали, що дітям із ЗНМ дошкільного і молодшого шкільного віку властиві труднощі синтаксичного оформлення висловлювань.

Є. Соботович зазначала, що порушення формування синтаксичної структури мовлення у дітей із ЗНМ може бути двох типів. За першого типу характерно порушення морфологічного рівня – в даному випадку діти можуть утворювати лише двох-трьохслівні речення. Другий тип вирізняється порушенням як морфологічної так і синтаксичної структури. Це свідчить про виникнення у дітей проблем у засвоєнні семантичних компонентів та побудови синтаксичної структури речення [5].

За даними Ю.Рібцун, дошкільникам із ЗНМ властивий недостатній рівень засвоєння лексичної сполучуваності, обмеженість (відсутність) дієслів для побудови словосполучень і речень, порушення структурно-семантичної організації висловлювань. Ці чинники спричинятимуть порушень у засвоєнні умінь синтаксичного структурування дошкільниками означеної категорії.

У сучасній логопедії розроблений діагностичний інструментарій щодо виявлення сформованості різних компонентів мовлення у в тому числі для дослідження фразового мовлення за наявності ЗНМ (методики А. Малярчук, Г. Блінової, М. Савченко, О. Іншакової, О. Грибової, Н. Жукової, О.Мастюкової та ін.). Зміст більшості методик розроблений з урахуванням лінгвометодичного підходу, який зорієнтований на співставлення фактичного рівня розвитку у дитини із ЗНМ мовленнєвих знань, умінь, навичок з нормативними показниками розвитку мовлення дитини.

Водночас, для сучасної логопедії є важливими психолінгвістичні дослідження стосовно структури мовленнєвої діяльності (праці О. Леонтьєва, Є. Соботович, О. Шахнаровича, Д. Слобіна, І. Зімньої та ін.), оскільки вони орієнтують логодіагностику, логокорекцію на врахування специфічних і загальнофункціональних і механізмів мовленнєвої діяльності.

Метою нашого дослідження є аналіз методичних підходів до вивчення умінь синтаксичного структурування у дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Синтаксична структура мови і мовлення – це своєрідна система, впорядкована за лексико-граматичними та

семантичними правилами. У разі порушень синтаксичної структури наявні помилки у побудові висловлювань: неправильне узгодження слів, заміни або пропуски прийменників, сполучників чи інших структурних елементів висловлювань, невідповідність добору лексико-семантичних одиниць до контексту речення.

В цьому зв'язку, дослідження синтаксичного структурування у дошкільників повинно будуватись з урахуванням закономірностей та особливостей становлення цих умінь. З іншого боку, наукові розвідки у галузі мовознавчих дисциплін (лінгвістики, психолінгвістики) доводять, синтаксична структура мовлення реалізується у площині загальної структури мовленнєвої діяльності (А. Арушанова, Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв, І. Зимня та ін.), яка має два рівні: рівень глибоких семантико-синтаксичних структур і рівень поверхневих мовних структур [1, с. 207].

Для правильного структурування висловлювання необхідна узгодженість двох рівнів граматики: морфологічного та синтаксичного. Дослідження О. Гвоздева, М. Жинкіна, О. Леонтьєва, О. Шахнаровича та ін. свідчать, що синтаксичні компоненти мови засвоюються дитиною раніше, ніж морфологічні. Тобто, опанування словосполученнями та реченнями випереджає засвоєння граматичних форм слів за умов нормотипового онтогенезу мовлення.

Опанування синтаксичного рівня граматичної структури мовлення має ряд закономірностей (О. Гвоздев, Д. Ельконіна та ін.) і відбувається шляхом поступового накопичення синтаксичних одиниць (структур). Базові синтаксичні структури засвоюються дітьми від 1 до 3 років: просте однослівне речення; двослівні речення з аморфних слів-коренів; двох-трьохслівні речення з узгодженням дії з об'єктом та з виокремленням особи як суб'єкту дії. Надалі синтаксис дитячого мовлення ускладнюється – з'являються речення з однорідними членами, зі сполучниками та прийменниками; вдосконалюються уміння узгоджувати слова у граматичних категоріях (рід, число, відмінок) і з'являються складні речення (складносурядні, складнопідрядні) [3, с 215].

Дошкільники із ЗНМ опановують синтаксичні структури специфічно: заміняють окремі слова у реченнях жестами; пропускають підмет або присудок; вживають семантично неточні слова; припускаються неадекватного порядку слів у синтаксичних конструкціях, що призводить до спотворення змісту висловлювання; відчувають додаткові труднощі на етапі поширення речень; не засвоюють складні речення. У важких випадках недорозвинення мовлення

у цих дітей спостерігається повна відсутність розгорнутого висловлювання (Л.Трофіменко, Р. Лалаєва, Н. Жукова, Н. Серебрякова ін.) [4, с.44; 6].

Зазначені характеристики процесу становлення синтаксичної структури мовлення в загальному та особливості опанування умінь синтаксичного структурування дітьми із ЗНМ повинні бути враховані під час розроблення відповідних діагностичних матеріалів.

Огляд вітчизняних розробок з питань діагностики мовленнєвих умінь у разі ЗНМ дозволив виявити окремі методики, які вміщують завдання для дослідження умінь синтаксичного структурування у дошкільників.

Зокрема, методика дослідження синтаксичної структури за Л. Трофіменко спрямована на виявлення стану сформованості навички розуміння семантико-синтаксичних зв'язків, вміння розуміти причинно-наслідкові зв'язки в реченнях. Дослідниця формулює такі діагностичні завдання: визначення вміння трактування синтаксичних значень слів у висловлюваннях; виявлення стану сформованості синтаксичних конструкції, їх типів за складністю; обстеження навички підбору відповідних семантичних значень слів, їх відмінювання та узгодження під час побудови речень. Л. Трофіменко пропонує у якості дидактичних матеріалів добирати сюжетні картинки (або серії зображень) з метою з'ясування у дитини навички самостійного складання речень [6, с.61]. Авторка зазначає, що поряд із вивченням особливостей опанування синтаксичними компонентами (прості речення, складні речення, в т.ч. з причинно-наслідковими смисловими зв'язками), є важливим обстеження об'єму висловлювань у дошкільників із ЗНМ; для цього вона пропонує використати прийом повторень: дитину просять відтворити речення після 2-3х-разового їх повторення логопедом. Критеріями аналізу Л. Трофіменко визначає; а) характер добору лексем, б) складність семантики лексем, їх варіативність, в) якісне наповнення (розуміння) і якісно-кількісне (правильність відтворення).

У методичних матеріалах, запропонованих Н. Могильовою, зазначено, що для з'ясування наявних у дитини аграматизмів в синтаксичних структурах необхідно дослідити вміння використовувати різні складові елементи синтаксичних конструкцій (сполучники, однорідні члени і т.д.). Серед завдань діагностики авторка визначає: доповнення фрази за логопедом; утворення висловлювань за сюжетом чи картиною, але за відповідними граматичним формами; додавання пропущеного компоненту речення (прийменників). Дані

методичні прийоми, на думку авторки, дозволять виявити особливості оформлення висловлювання як морфологічно так і синтаксично [7, с.50].

Висновки і перспективи дослідження. Дослідження умінь синтаксичного структурування у дошкільників із ЗНМ будується з урахуванням як загальних закономірностей опанування синтаксичною структурою мовлення, так і особливостей засвоєння синтаксичних умінь за наявності зазначеної логопатології. Подальші розвідки у цьому напрямку передбачають уточнення та розширення змісту логодіагностичних прийомів для вивчення умінь синтаксичного структурування у дошкільників із ЗНМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М.: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. К.: Вища шк., 2007. 542 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН СССР, 1961. 471 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
5. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 1. К.: Актуальна освіта, 2004. С.7–35.
6. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. К., 2014. 141 с.
7. Могильова Н.М. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2001. 123 с.

Портянко Ганна Олексіївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Косенко Ю. М.**, канд. пед. наук,
доцент

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Стаття присвячена висвітленню особливостей мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та напрямків корекційної роботи у цій сфері. У науковій розвідці показаний взаємозв'язок розвитку мовлення дошкільників з розладами аутистичного спектра із формуванням комунікативної функції цих дітей. Також наведені

практичні напрямки, методи, засоби корекційної роботи в умовах спеціалізованих та інклюзивних закладах.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, мовлення, комунікація, розвиток.

Portyanko Hanna Oleksiyivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A.S. Makarenko University

Supervisor - **Kosenko Y.M.**, Ph.D. ped. Science, docent

FEATURES OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH AS A COMPONENT OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH AUTISTIC DISORDERS

The article is devoted to the coverage of speech features of preschool children with autism spectrum disorders and areas of correctional work in this area. Scientific research shows the relationship between the development of speech in preschoolers with autism spectrum disorders with the formation of the communicative function of these children. Also the practical directions, methods, means of correctional work in the conditions of specialized and inclusive establishments are resulted.

Key words: autism spectrum disorders, speech, communication, development.

Постановка проблеми. За останнє десятиліття в Україні відмічається стійка тенденція до збільшення кількості дітей зі складними порушеннями пізнавального, мовленнєвого розвитку та розвитку емоційно-вольової сфери – дітей із розладами аутистичного спектра. Розлади, що належать до цієї групи, характеризуються різними специфічними проявами, зокрема якісними відхиленнями в соціальних взаємодіях і способах комунікації. Мовлення відіграє важливу роль не тільки в ситуаціях комунікації з іншими людьми, але й загально в успішній адаптації, інтеграції та соціалізації особистості. Тому увага до мовленнєвого розвитку не випадкова, коли йдеться про дітей з розладами аутистичного спектра (РАС).

Актуальність. Особливості психічного розвитку дітей з аутичними розладами, характерні особливості їх мовлення, вплив мовленнєвого недорозвинення на формування комунікативної взаємодії, проблеми розвитку, навчання і соціалізації цих дітей досліджували такі вчені як О. Нікольська, О. Баєнська, М. Ліблінг, Е. Вінарська, К. Лебединська, С. Морозов, С. Мнухін, В. Башина, Г. Пивоварова, М. Вроно та інші.

Мета. Визначення особливостей розвитку мовлення у дітей з РАС та шляхів корекційної роботи з подолання мовленнєвих та комунікативних труднощів є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу. Розлади аутистичного спектра – це широкий спектр різних форм розладів, об'єднаних спільними характеристиками, а саме: труднощами у побудові соціальних стосунків, спілкування, особливою стереотипністю поведінки.

Діти з аутистичним спектром відрізняються між собою ступенем мовленнєвого розвитку (від немовленнєвих дітей до дітей з фактично відсутніми порушеннями в цій сфері, як при синдромі Аспергера); наявністю чи браком супутньої розумової неповносправності (від дітей з нормальним та вище середнього інтелектом до дітей з різним ступенем інтелектуальної недостатності); наявністю тих чи інших супутніх розладів [1, с. 138].

З усіх проявів клінічної картини аутистичного синдрому слід виділити мовлення. Зокрема мовлення дитини старшого дошкільного віку з аутизмом характеризується тим, що, як правило, не спрямоване до співбесідника.

У мовленні відсутні експресія, жестикуляція, мелодика мовлення порушена; голос або тихий, або занадто голосний. У мовленні спостерігається відхилення тональності, швидкості, ритму, немає інтонаційного переносу; постійні ехолалії; нездатність до діалогу; довго зберігається тенденція до манірної словотворчості; велика кількість фраз-штампів; у фразах не з'являються (або зникають) особові дієслівні і займенникові форми; фраза, як правило, з порушеннями граматичної і синтаксичної будови мовлення. Абстрактні форми пізнання поєднуються з протопагічними [5, с. 363].

Порушення комунікативної функції мовлення у дошкільників з розладами аутистичного спектра можуть проявлятися таким чином: затримка або повна відсутність спонтанного мовлення, без спроб компенсувати цей недолік жестикуляцією і мімікою; відносна нездатність починати і підтримувати бесіду (за будь-якого рівня мовленнєвого розвитку); стереотипне мовлення та мовлення, що повторюється; відсутність різноманітних спонтанних рольових ігор. Тому труднощі у розвитку комунікації, мовлення є одним з ключових дефіцитів, з якими найчастіше доводиться працювати корекційним педагогам.

У своїх дослідженнях К. Лебединська, О. Нікольська розрізняють чотири види стану мовленнєвої сфери у дітей з РАС. Діти з I типом розвитку – це діти, які демонструють найяскравіші, порівняно з іншими групами, порушення розвитку: поведінка погано контрольована, мовлення відсутнє, можуть випадково вимовлятися окремі слова, що не спрямовані на комунікацію. Діти з II типом розвитку мають значну затримку у розумовому і мовленнєвому

розвитку. Вони користуються переважно короткими стереотипними фразами-штампами. Формуються багаточисельні стереотипні дії, моторні і мовленнєві, яких не буває у дітей з нормотиповим розвитком. Для III типу характерний високий рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку, проте такі діти, володіючи мовленнєвими формами, не вміють орієнтуватися на реакцію інших у процесі спілкування, не здатні до конструктивного діалогу, у них спостерігаються нав'язливі захоплення, часто не здатні до навчання внаслідок порушення довільної діяльності. У дітей IV типу – бідне, інтонаційно невиразне мовлення, порушене розуміння чужого мовлення [4].

Розвиток мовленнєвих і комунікативних здібностей є чи не найбільш значущим та наскрізним в навчанні дітей з розладами аутистичного спектра.

Тому, метою програми розвитку мовлення дітей дошкільного віку з аутичними розладами є, з одного боку, навчити дитину комунікації, починаючи з ранніх етапів розвитку, з іншого боку – надати ефективний спосіб виражати згоду чи незгоду, свої бажання та потреби, ставити запитання, коментувати. Для цього необхідно вчити дітей не тільки комунікативним, мовленнєвим навичкам, але й впроваджувати додаткову, а в деяких випадках і альтернативну комунікацію. Як показують багаторазові дослідження, таке поєднання дозволяє уникнути розвитку поведінкових порушень і значно прискорює розвиток мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра [2, с. 23].

Зважаючи на складність, чисельність і розмаїття порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку при аутизмі, варто зупинитися на найважливіших принципах складання програми комунікативно-мовленнєвого розвитку та індивідуального планування занять для дітей дошкільного віку з аутизмом:

- комунікативно-мовленнєвий розвиток триває від довербального до вербального. Якщо дитина не говорить, першочергову увагу приділяють розвиткові довербальних соціальних та комунікативних навичок;
- розвиток комунікативних вмінь є наслідком взаємодії та розвитку когнітивних, соціально-емоційних та мовленнєвих навичок. Індивідуальне планування розвитку комунікативних навичок має ґрунтуватися на оцінюванні та паралельному розвитку соціально-емоційних, когнітивних та мовленнєвих навичок;
- поведінку і успішність дитини з аутизмом варто розглядати крізь призму індивідуального рівня розвитку;

- комунікація і мовлення дитини формуються та розвиваються в результаті практичної діяльності.

Задля подолання труднощів комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з розладами аутичного спектра пропонується сім взаємопов'язаних напрямів роботи: розвиток довербальної комунікації, розуміння мовлення, розвиток мовлення на рівні перших слів, комбінації слів, речень, зв'язного мовлення та альтернативні методи комунікації [3, с. 43-44].

У роботі в цих напрямках можна виділити п'ять рівнів роботи, у кожному з них є свої навчальні та корекційні завдання.

1. Розвивати передумови спільної діяльності; формувати здатність до наслідування рухів і звуків; формувати здатність до зорового контакту під час спілкування; розвивати немовленнєві прояви дитини як спроби вступати в контакт з навколишніми людьми (використання простих жестів тощо); розвивати стійкість та концентрацію уваги.

2. Розвивати здатність наслідувати частини слів та окремі слова; розширювати активний словник; розвивати та підтримувати здатність до будь-яких вербальних проявів; розвивати вміння ініціювати контакт; формувати здатність використовувати окремі слова, погляд та жест з метою привернути увагу іншої людини до предмету інтересу, попросити щось тощо.

3. Формувати здатність використовувати два знайомі слова в одному висловлюванні; розвивати вміння відповідати на запитання, використовуючи словосполучення; коригувати вживання дитиною займенників; розвивати здатність до розуміння ситуацій суб'єкт-об'єктної взаємодії.

4. Розширювати активний словниковий запас; формувати здатність до вживання в мовленні речень, використання запитань у мовленні; розвивати вміння використовувати мовленнєві навички в комунікативних цілях; коригувати здатність розуміти значення слів і висловлювань; розвивати здатність розрізняти інтонацію мовленнєвого висловлювання.

5. Розвивати здатність поєднувати речення, утворюючи розповідь чи коментар; збагачувати мовлення епітетами, метафорами, фразеологізмами; формувати здатність спілкуватися за визначеними правилами соціальної взаємодії.

Успішність навчання дітей з РАС в дошкільних освітніх закладах багато в чому залежить від рівня кваліфікації педагогів і фахівців, залучених до роботи.

Команда повинна включати не тільки співробітників освітньої установи, а й батьків (опікунів) дитини. Розроблені і прийняті МОН стандарти освіти дітей

НУШ (Нова Українська школа) передбачають різні варіанти навчання для дітей в закладах дошкільної освіти: можливі як часткова, так і повна інклюзія, а також навчання в спеціально організованих класах. Найбільший вплив на розвиток мовлення та комунікативної сфери матимуть такі спеціалісти як корекційний педагог, вчитель-логопед, педагог-психолог [2].

Висновок. Отже, мовленнєві та комунікативні труднощі дітей з аутизмом залежать від їх когнітивного та соціального рівня розвитку, а також, рівня розвитку функціональної та символічної гри, і впливають, в свою чергу, на успішність оволодіння багатьма іншими навичками в процесі навчання. Незалежно від того, чи користується аутична дитина мовленням чи ні, найбільш характерними є порушення соціального аспекту мовлення. Тому, враховуючи особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та їх можливості в оволодінні мовленнєвим розвитком, слід зазначити, що подібні порушення можуть бути виправлені тільки в результаті спеціально організованої корекційної роботи. Корекційна робота з розвитку усіх складових мовленнєвої діяльності має проводитися з урахуванням індивідуальних особливостей дитини зокрема зони найближчого розвитку, а також загальних закономірностей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями аутистичного спектра.

Перспектива подальших досліджень. Ця сфера потребує поглибленого вивчення, щоб вдосконалювати втілення набутих минулих досліджень та знаходити нові можливості освіти й розвитку дітей з РАС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навч.-метод. посібник / Бойчук Ю.Д., Сіліна Г.О. та ін. [За заг. ред. Покроєвої Л.Д.]. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, Видавництво «Точка», 2014. – С.133-139.
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. — С. 22-23, 69-87.
3. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. – К., 2013. – С.37-68.
4. Мовленнєвий розвиток аутичної дитини [Електрон. ресурс.]. – Режим доступу: <http://www.uaua.info/osoby-deti/autizm/article-10822-movlennjeviy-rozvitok-autichnovi-ditini/>
5. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник. 2-е видання. – К.: Видавничий дім «Слово», 2011. – С. 358-382.

Прихожай Юлія Валеріївна

логопед

Комунальної установи Сумської обласної ради

Сумського обласного центру комплексної реабілітації

для дітей та осіб з інвалідністю

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДЗЕРКАЛА ART & PLAY З ОТВОРОМ ЛОГОПЕДОМ ПРИ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкрито вдосконалення реабілітаційних заходів при роботі з дітьми з психофізичними порушеннями через застосування інноваційних логопедичних засобів. Проаналізовано особливості використання дзеркала Art & Play з отвором – інноваційного інструмента, який використовується у логопедичній корекції для поліпшення та коригування мовленнєвих навичок під час роботи з дітьми з особливими потребами. Основну увагу приділено розкриттю особливостей використання дзеркала з отвором при роботі з дітьми з розумовою відсталістю, з дітьми із дитячим церебральним паралічем та з дітьми з раннім спектром аутизму.

Ключові слова. Дитина з особливими потребами, дзеркало Art & Play з отвором, вади мовлення, логопедична корекція.

Prykhozhay Yuliya Valeriyivna

speech therapist

Communal institution Sumy regional council

Sumy regional center of complex rehabilitation

for children and people with disabilities

FEATURES OF USE ART & PLAY MIRRORS WITH HOSE SPEECH THERAPIST WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

This article discusses the improvement of rehabilitation measures when working with children with psychophysical disorders through the use of innovative speech therapy devices. The peculiarities of using the Art & Play mirror with a hole - an innovative tool used in speech therapy correction to improve and adjust speech skills when working with children with special needs are analyzed. The main attention is paid to the peculiarities of using a mirror with a lapel when working with children with mental retardation, with children with cerebral palsy and with children with an early spectrum of autism.

Keywords. Children with special needs, Art & Play mirror with a lapel, speech defects, speech therapy.

Постановка проблеми. Мова є однією з найважливіших психічних функцій людини і складною функціональною системою. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності. Від того, наскільки розвинена і правильна мова дитини, залежить чи може вона легко, відкрито і вільно висловлювати свої думки, пізнавати світ і повноцінно спілкуватися з оточуючими дітьми та дорослими.

На сучасному етапі розвитку дитини з особливими потребами однією з актуальних завдань є підвищення ефективності процесу корекції

мовленнєвих навичок, шляхом використання інноваційних методів, технологій, прийомів та засобів.

Актуальність. Пошук нових прийомів та методик в логопедичній практиці з корекції мовлення не втратили своєї актуальності. Проблеми застосування у проєкційній роботі сучасних логопедичних технологій та засобів висвітлені у працях В. Акіменко, Н. Борозінець, О. Боряк, Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, М. Поваляєва, Е. Пожиленко, Ю. Рібцун, М. Чисяткова, Т. Шаховська та ін. проте не дивлячись на зазначені наукові доробки, багато питань залишаються не з'ясованими.

Мета статті – розкрити особливості використання дзеркала Art & Play з отвором в логопедичній корекції при роботі з дітьми з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку мовлення на сучасному етапі є особливо актуальною, так як в цьому процесі відбувається формування всіх основних психічних процесів. Проте мова людини не завжди розвивається відповідно до норми. Так, мовлення дитини з психофізичними порушеннями має свої особливості, обумовленні аномальним розвитком.

На сучасному етапі зміни в політиці корекційно-реабілітаційного процесу спонукають до створення новітніх розробок і впровадження у реабілітаційний процес новітніх ігрових технологій. Використання цих технологій перетворює складний корекційно-розвивальний процес на цікаву захоплюючу гру, допомагає педагогу ненав'язливо, комплексно та ефективно вирішувати корекційно-розвивальні завдання (П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.).

Перед спеціалістами стоїть завдання всебічного корекційного впливу на розвиток дітей з вадами інтелектуального та (або) фізичного розвитку, необхідною умовою для реалізації цього завдання є формування і вдосконалення мови дітей в різних її формах з використання новітніх засобів, технологій та методів.

Дзеркало є першим помічником логопеда, особливо на початкових етапах проведення корекційно-розвивальної роботи.

Дзеркало Art & Play з отвором – це інноваційний, незамінний інструмент, який використовується для поліпшення та коригування мовленнєвих навичок під час тренувальних вправ у логопедичній корекції при роботі з дітьми з особливими потребами.

Дане дзеркало спеціально розроблене фахівцями Art & Play для вчителів-логопедів дошкільних та шкільних закладів, логопедів інклюзивних та реабілітаційних центрів.



Використання дзеркала Art & Play з отвором викликає у дітей з психофізичними розладами значний інтерес, що робить логопедичні заняття продуктивнішими. Зроблене з безпечного матеріалу (акрилу), дзеркало (30×40) є легким та одночасно міцним. Як його використовувати? Логопед і дитина сидять один навпроти одного; педагог тримає дзеркало так, щоб дитина, виконуючи вправи чи демонструючи артикуляційний уклад певного звуку, бачила своє відображення і могла слідувати за правильною артикуляцією педагога в спеціальний отвір дзеркала.

Використання дзеркала Art & Play з отвором при роботі з розумово відсталими дітьми.

Мовлення у дитини з розумовою відсталістю розвинене недостатньо, має системний характер і поширюється на всі функції мовлення: комунікативну, пізнавальну, регульовальну. У результаті виникають труднощі звукобуквенного аналізу та синтезу, сприймання та розуміння мовлення, що знижує потребу у мовленнєвому спілкуванні.

Як показує практика, за допомогою дзеркала Art & Play з отвором дитина з розумовою відсталістю сприймає заняття, або його елемент, як гру. Це дозволяє не вимушено та більш ефективно працювати над постановкою та автоматизацією звуків, виконувати різноманітні артикуляційні вправи, які в свою чергу сприяють виробленню повноцінних рухів органів артикуляції, необхідних для правильної вимови звуків. Таке виконання вправ та «розмова» перед даним дзеркалом дозволяє дитині бачити себе і одночасно у віконці бачити правильні рухи мовного апарату та артикуляцію логопеда. Знову ж таки,

це дозволяє дитині зосередитися на одному завданні, менше відволікатися на зовнішні та внутрішні подразники, тобто розвивається стійкість уваги та уміння візуально контролювати свою вимову звуків.

Так, можна виконувати такі артикуляційні вправи перед дзеркалом з отвором з дітьми із розумовою відсталістю: «лопаточка», «годинник», «смачне варення» тощо.

Таким чином, заняття із дзеркалом Art & Play з отвором можна перетворити на захоплюючу гру, наприклад, «Зроби, як я!», «Настрій сусіда» тощо.

Використання дзеркала Art & Play з отвором при роботі з дітьми з ДЦП.

Порушення рухової сфери у дітей із дитячим церебральним паралічем обумовлюють різноманітність мовленнєвих розладів. Для кожної форми ДЦП характерні специфічні порушення мовлення, які утруднюють спілкування дітей з оточуючими та негативно позначаються на їхньому розвитку.

У дітей з дитячим церебральним паралічем мають місце такі форми мовленнєвих порушень: дизартрія, затримка мовленнєвого розвитку, алалія, порушення писемного мовлення.

У більшості дітей даної категорії має місце порушення функцій артикуляційного апарату, та перш за все страждає фонетична вимова звуків, тобто звуки вимовляються спотворено або замінюються близькими за артикуляцією, або діти не знають які рухи потрібно робити, то під час застосування дзеркала логопед може в спеціальне віконце побачити положення губ і язика дитини, при вимові звуків, виконання вправ і своєчасно скорегувати дитину.

Як показує практика, під час використання дзеркала Art & Play з отвором у дітей із ДЦП підвищується рівень пізнавальної активності шляхом зацікавлення, появою інтересу до заняття, зосередженості на завданні. Спостерігається менша стомлюваність при виконанні логопедичних завдань, постановці та автоматизації звуків.

Таким чином, можна сказати, що особливості використання дзеркала з отвором при роботі із дітьми із ДЦП майже такі самі, як і при використанні із дітьми з розумовою відсталістю, але перш за все потрібно враховувати м'язовий тонус, наявність парезів та паралічів артикуляційного апарату, рівень інтелектуального розвитку та індивідуальні особливості дитини.

Використання дзеркала Art & Play з отвором при роботі з дітьми з РСА.

Розвиток мовлення у дітей із раннім спектром аутизму відрізняються великою варіативністю: деякі діти за темпом та термінами розвитку мовлення

випереджають здорових однолітків, а інші відстають у мовленнєвому розвитку. Проте у всіх випадках спостерігається своєрідність мовлення. Найчастіше мовлення аутичної дитини не спрямоване на спілкування з оточуючими, а є своєрідним мовленням для себе. Дитина одержує задоволення не від спілкування, а від маніпулювання самими словами, звуками та фразами.

Більшість дітей із РСА не фіксує погляд у дзеркалі, особливо на обличчі іншої людини, уникає прямого контакту "очі в очі", вони відрізняються підвищеною чутливістю до свого оточення, важко переносять зміну звичайної для них обстановки, часто відчують страх з незнайомими предметами іноді бояться звичайних предметів ужитку, наприклад, світла електричної лампи, та ін., можуть проявляти патологічну захопленість розгляданням своєї зовнішності в дзеркалі, тому використання дзеркала Art & Play з отвором дещо ускладнюється.

Але доречним буде застосування даного дзеркала під час формування у дітей з РСА вміння реагувати на своє та чуже відображення, під час розвитку уявлень про своє тіло та розвитку зорово-моторної координації. Діти вчать спостерігати за своїми діями, дивлячись через віконце (в основному під час ігор) вчать реагувати на міміку дорослого. Спочатку частини тіла дитина вивчає разом із педагогом, а потім за словесною інструкцією дивлячись у дзеркало показує їх, а логопед через віконце може вчасно дати підказку або виправити дитину.

Також перед дзеркалом дітям із РСА подобаються виконувати мімічні вправи (ігри), використання на занятті яких дозволяють не тільки зняти емоційну напругу, навчити дитину розрізняти емоції, управляти ними, створити сприятливий емоційний фон, а ще сприяють активізації м'язів артикуляційного апарату. Так, граючи в ігри «Луна», «Дзеркало», «Відгадай емоцію» або виконуючи мімічну гімнастику (ігри дещо схожі за собою), логопед через віконце показує дитині емоцію, а їй у свою чергу потрібно назвати цю емоцію та повторити її у дзеркалі.

Також перед дзеркалом дітям цікаво виконувати вправи на відтворення артикуляції певного звука без голосового супроводу, наприклад, гра «Вгадай, який звук» тощо.

Висновки. Отже, підсумовуючи можна сказати, що дзеркало Art & Play з отвором новий засіб, який допомагає логопеду невимушено проводити корекції мовленнєвих вад. Застосування в корекційно-розвивальній роботі інноваційних, сучасних засобів робить корекційний процес більш

захоплюючим, доступним і продуктивним для дітей з особливими потребами, адже використання новітнього спеціального логопедичного обладнання не примха, а вимога часу.

Перспектива дослідження. Подальші наукові розвідки будуть присвячені вивченню інноваційних логопедичних засобів та прийомів, які спрямовані на корекцію мовленнєвих вад у дітей з психофізичними вадами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова В. М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови *Розкажіть онуку*. 2004. №10-11.
2. Боряк О. В. до питань логопедичної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 27. С. 27-34.
3. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності "Корекційна освіта" : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392с.
4. Рібцун Ю. В. Сучасні ігрові технології логопедичної допомоги дітям із порушенням мовлення. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД* : зб. наук. пр. Переяслов-Хмельницький, 2013. С. 132-133.

Телевна Інна Павлівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. психолог. наук, ст. викладач
А. В. Чобанян

ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА

Наукова стаття висвітлює питання застосування здоров'язберігаючих технологій в роботі із дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку через застосування інноваційних технологій. Підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення порушень мовленнєвого розвитку дошкільників є однією з актуальних проблем діяльності вчителя-логопеда, спрямованої на корекційно-розвиткову роботу з дітьми, інноваційні технології набувають все більшого значення, поряд з традиційними, вони сприяють досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: інноваційні здоров'язберігаючі технології, діти дошкільного віку, логопедичні технології, вчитель-логопед.

Televna Inna Pavlivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A. S. Makarenko University

Supervisor - Ph.D. psychologist science, art. teacher

A.V. Chobanyan

EXPENDITURE OF APPLICATION OF INNOVATIVE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE WORK OF A SPEECH THERAPIST

The scientific article covers the use of health technologies in working with children with speech disorders through the use of innovative technologies. Improving the effectiveness of corrective speech therapy to eliminate speech disorders in preschoolers is currently one of the urgent problems of the teacher-speech therapist, aimed at corrective and developmental work with children, innovative technologies are becoming increasingly important, along with traditional, they contribute to maximum success. in overcoming speech disorders in preschool children.

Keywords: innovative health technologies, preschool children, speech therapy technologies, speech therapist.

Постановка проблеми. Одним з провідних завдань закладу дошкільної освіти, є підготовка дітей до нової соціальної ролі – школяра. Показником готовності дитини до успішного навчання, є розвинута комунікативна компетентність [3]. Наявне мовленнєве порушення може суттєво позначитися на діяльності і поведінці дитини. За відсутності своєчасної / адекватної, корекційно-розвиткової діяльності логопеда у дитини можливі прояви : *агресії, зниження когнітивних здібностей, розгальмування, підвищеної виснаженості.* Відповідно, процес корекційно-розвиткової діяльності логопеда посилює значущість соціального/психолого-педагогічного аспектів здоров'язбереження дошкільників. Застосування традиційних підходів не завжди гарантує ефективність корекційно-розвиткового процесу в аспекті розвитку / формування комунікативної компетентності дітей зазначеної категорії.

Аналіз досліджень і публікацій. На думку Т. Ахутіна здоров'язберігаючі освітні технології найбільш значимі серед усіх відомих технологій за ступенем впливу на здоров'я дітей [2]. Головна їх ознака – використання психолого-педагогічних прийомів, методів, підходів для вирішення виникаючих проблем. Наукова розвідка з обраної тематики теоретичного дослідження дозволила визначити що на сьогодні робота логопеда в аспекті здоров'язберігаючих технологій поєднує два підходи: використання традиційних технологій (академічні стандарти) й використання інноваційних технологій роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Імпонує точка зору науковців Н. Борозінець,

Т. Шаховської висвітлена у навчально-методичному посібнику «Логопедичні технології», щодо тлумачення педагогічної (освітньої) технології як «інтегрованого позначення різних способів освітньої взаємодії педагога і учнів. Це послідовна, взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або планомірне послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу» [4]. В посібнику В. Акіменко визначено, що будь-який практичний матеріал можна умовно розділити на дві групи: по-перше, той, що допомагає безпосередньому мовленнєвому розвитку дитини і по-друге, опосередкований, до якого відносяться нетрадиційні логопедичні технології [1].

Нетрадиційні інноваційні форми роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями представлено в наукових доробках М. Поваляєва, М. Чистякова, Е. Пожиленко, Т. Зінкевіч-Євстигнеєва, Т. Грабенко. Опрацьовані літературні джерела виконано на різному методологічному підґрунті, що не дозволяє лише на основі результатів аналізу інноваційних технологій роботи логопеда визначити саме інноваційні здоров'язберігаючі технології.

Мета статті – проаналізувати доцільність застосування інноваційних здоров'язберігаючих технологій в роботі логопеда на прикладі локальної контрастотермії.

Виклад основного матеріалу. У корекційно-розвитковій роботі істотну роль відіграє виховання у дітей кінестетичних відчуттів органів артикуляції, що дозволяють відчувати контрастність положення язика, щелеп, губ, спрямованість видиху. Їх чіткість обумовлена відчуттями дотику, що особливо важливо на початкових етапах постановки звуків, коли ще не сформована слухова диференціація. Для досягнення найкращих результатів у роботі над звуковимовою можна використовувати інноваційну здоров'язберігаючу технологію – локальну контрастотермію (кріотерапія).

Локальна контрастотермія – одна із сучасних нетрадиційних здоров'язберігаючих технологій в корекційної педагогіки, яка полягає у використанні ігор із льодом. Дозований вплив холоду на нервові закінчення володіє добродійними властивостями. Ефект заснований на зміні діяльності судин, коли початковий спазм дрібних артерій змінюється вираженим розширенням (від холоду м'язи скорочуються, а від тепла – розслаблюються), що значно підсилює приплив крові до місця дії, в результаті чого поліпшується живлення тканин, пульсація. Далі в кору головного мозку подаються

спрямовані сигнали, внаслідок чого краще розвивається рухова зона. Це впливає як на загальне оздоровлення організму, так і на розвиток дрібної і артикуляційної моторики і відповідно покращує процес оволодіння графікою письма [9, с. 65]. Кріотерапію проводять під час групових, індивідуальних занять і у вільний час. Ігри з льодом дуже подобаються дітям, але іноді викликають побоювання у батьків. Тому перед використанням цієї методики проводяться бесіди з батьками дитини, про сутність процедури, правила її проведення та очікуваний ефект.

Отже, застосування прийомів і методів кріотерапії позитивно впливає на розвиток моторних центрів кори головного мозку. У зв'язку з цим, поліпшується артикуляційна моторика та мовленнєві навички дітей.

Поєднання кріотерапії із технологією логопедичного і пальчикового масажу належить до змішаних технологій (традиційні логопедичні технології з використанням нововведень). Дослідниця О. Краузе визначає, що логопедичний масаж – це одна з найбільш застосовуваних логопедичних технологій спрямована на корекцію різних мовленнєвих порушень. Метою логопедичного масажу є не тільки зміцнення або розслаблення артикуляційних м'язів, але і стимуляція м'язових відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприйняття. Кінестетичне сприйняття супроводжує роботу всіх м'язів. Так, у порожнині рота виникають зовсім різні м'язові відчуття залежно від ступеня м'язової напруги губ під час мовлення. Масаж м'язів периферичного мовленнєвого апарату покращує м'язовий тонус і допомагає «натренувати» м'язи для виконання різних рухів, які необхідні для артикуляції звуків [6, с. 58].

Такі види логопедичного масажу виділяє Ю. Рібцун:

- а) зондовий (використання зондів);
- б) логостимулонний (виконується логостимулонами);
- в) зондозамінний (виконується зондозамінниками);
- г) мануальний (виконується руками);
- д) вібральний (виконується вібромасажерами);
- е) щітковий;
- ж) контраст-термічний (використовується для кріо- та термомасажу)

[8, с. 368].

Заняття з використанням технології кріотерапії проводиться в кілька етапів (наводимо приклад Дошкільного навчального закладу (ясла – садок) №27, м. Рівне):

I етап – чергування теплих і холодних процедур.

Цей етап включає в себе ігри, які діляться за ступенем тривалості на 4 категорії:

1) занурення пальців в басейн з крижаними кульками (гра «Дістань іграшку») на 5 – 8 секунд;

2) викладання за кольором різнокольорових кубиків з льоду. Час взаємодії з льодом збільшується до 10 –15 секунд;

3) викладання музичного візерунка з кубиків із льоду. Час взаємодії до 25 – 30 секунд;

4) викладання замків з крижаних кубиків. Найбільш тривалий взаємодія і маніпуляції з льодом від 30 до 60 секунд.

II етап – розтяжка пальців рук.

Її проводять з кожним пальцем правої і лівої руки. При цьому значну увагу приділяють великим пальцям обох рук, тому, що цей елемент пов'язаний із зоною мислення головного мозку та його активізація безпосередньо впливає на розумову діяльність дитини.

III етап – розвиток відчуття дотику, що включає розтирання в руках шишок, кульок, пробок від пластикових пляшок; прогладжування карток, обтягнутих різними за якістю матеріалом (шовк, вовна, ситець); розвиток відчуття дотику з допомогою щітки з жорстким ворсом [5].

Висновки. Використання здоров'язберігаючих технологій в діяльності логопеда перспективний напрям корекційно-розвиткової роботи із дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Наведена у статті технологія допомагає створювати психофізіологічний комфорт під час цікавих/ різноманітних занять, що передбачає «ситуацію успіху» у власних силах. Ці методи роботи належать до числа ефективних засобів корекції, які допомагають досягти максимально можливих успіхів у подоланні не тільки порушень мовленнєвого розвитку, але сприяти загальному оздоровленню дітей дошкільного віку. Вивчення кріотерапії допомагатиме майбутнім логопедам у виправленні таких мовленнєвих порушень: афазія, заїкання та алалія. Таким чином, терапевтичні можливості здоров'язберігаючих технологій у сприянні з інноваційними технологіями створюють умови для мовленнєвого розвитку дошкільників.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в ретельному науково-практичному аналізі традиційних/нетрадиційних засобів роботи із дітьми дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии.- Ростов н/Д; изд. Феникс, 2011.
2. Ахутина Т.В. *Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический подход //Вопросы психологии. –2002. – № 4. – С. 101–111.*
3. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук.; Авт. кол-в: / Богуш А.М. (нова редакція) Київ. – 2012.
4. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. *Логопедические технологии. Учебно-методическое пособие. – Ставрополь, 2008. – 224 с.*
5. Дошкільний заклад освіти (ясла – садок) № 27 компенсуючого типу (для частохворюючих та ослаблених дітей) «Золотий ключик». URL: <https://www.slideshare.net/basikk077/27-58522937>
6. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. СПб.: Корона-Принт, 2004. 78 с.
7. Логопсихология : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
8. Рібцун Ю. В. Види логопедичного масажу в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 14. С. 368–372.
9. Руденков В. И. Логопедия. Практическое пособие для логопедов, студентов и родителей. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 123 с
10. Черніченко Л. А. Особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вып.12 (20). ч.4. С.68–72.

РОЗДІЛ IV

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

Андрєєва Олена Валеріївна

магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук,
професор **Т. М. Дегтяренко**

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано теоретичні основи формування естетичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами. На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури здійснено огляд понять «компетенція» і «компетентність». Визначено вагомую роль розвитку естетичної компетентності як складової структури компетентнісного розвитку дитини. Окреслено специфіку формування, види та змістові складові естетичної компетентності учнів з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на естетичних заняттях, як засобу формування естетичної компетентності в учнів зазначеної категорії.

Ключові слова: формування, естетична компетентність, учні з особливими освітніми потребами, розвиток.

Andreeva Elena Valerievna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical Makarenko University
Supervisor - Dr. Ped. Science, professor **T.M. Degtyarenko**

ON THE ISSUE OF FORMATION OF AESTHETIC COMPETENCE IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes the theoretical foundations of the formation of aesthetic competence in students with special educational needs. Based on the study of psychological and pedagogical literature, a review of the concepts of «competence» and «competence». The important role of the development of aesthetic competence as a component of the structure of the child's competence development is determined. The specifics of formation, types and semantic components of aesthetic competence of students with special educational needs are outlined. Emphasis is placed on aesthetic classes as a means of forming aesthetic competence in students of this category.

Keywords: formation, aesthetic competence, students with special educational needs, development.

Постановка проблеми. Відповідно до концепції Нової української школи виняткового значення набуває забезпечення художньо-естетичної освіченості

та вихованості особистості, залучення її до духовної культури. Тому на сучасному етапі розвитку освіти значна увага приділяється естетичному вихованню дітей, світогляд, інтереси, смаки, переконання, почуття яких хвилюють усіх, хто не байдужий до майбутньої долі нашого суспільства.

Актуальність: За останні роки в Україні значно розширився спектр досліджень з проблем естетичного виховання засобами різних видів мистецтва, зокрема театральної діяльності, в яких визначається вплив різних форм, методів, засобів виховної роботи на естетичний розвиток особистості. Провідну роль у духовному, зокрема, в естетичному вихованні особистості відіграє формування естетичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами.

Окремі аспекти окресленої проблеми відображено в працях із питань естетичного виховання школярів засобами мистецтва (В. Бутенко, С. Жупанин, Л. Коваль, І. Крицька, О. Лобова, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Сорока, І. Таран, В. Тушева). У дослідженнях галузі спеціальної освіти проблеми пізнавальних, зокрема, естетичних інтересів торкалися спеціалісти в галузі навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами (І. Дмитрієва, В. Синьов, В. Побрейн), тифлопедагогіки (Л. Куненко, Т. Свиридчук, Є. Синьова, Т. Костенко).

Відповідно до окреслених досліджень, щоб сформувати в учнів зазначеної категорії певне естетичне ставлення до навколишнього, здатність сприймати та оцінювати прекрасне в мистецтві, потрібно розвинути інтерес до предметів художньо-естетичного циклу. Це позитивно вплине на їх емоційно-вольову сферу, сприятиме підвищенню їх самооцінки та активності.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи формування естетичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. У системі спеціальної освіти основна увага приділяється розвитку і формуванню змістовної сторони знань, тоді як поза увагою залишаються способи їх застосування. Метою сучасного естетичного виховання дітей з особливими освітніми потребами має стати формування у них комплексу індивідуальних творчих досягнень, що дозволять по закінченню спеціального закладу загальної середньої освіти говорити про естетичну компетентність.

Численні наукові джерела (порівняльні дослідження О. Локшиної, О. Овчарук, дидактичні праці Н. Бібік, О. Савченко, психологічні розвідки І. Беха, О. Кононко та ін.) розкривають особливості застосування поняття компетентність до різних освітніх сфер [1].

Незважаючи на розбіжності у визначеннях терміна компетентність у науково-педагогічних працях, сутність цього поняття пов'язується з кінцевими результатами освіти, які чітко фіксуються і вимірюються. У Держстандарті розведено два суміжні поняття: компетенція і компетентність.

Компетенція інтерпретується як суспільно визначений рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини, тобто це – задана ззовні вимога, норма, а компетентність – інтегрована здатність особистості, що складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці, тобто передбачає індивідуальний досвід використання набутих у процесі навчання компетенцій. Отже, компетентність – це знання в дії.

У роботах ряду авторів (Е. Зеєр, І. Зимова, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) ідеться про інтелектуальні, соціальні, особистісні, комунікативні та інші компетентності. Однак, правомірно виділяти в структурі компетентності дитини естетичну компетентність. Естетична компетентність з позиції компетентнісного підходу є здатністю до самоаналізу, саморозвитку і естетичного вираження: міжособистісних відносин у різних ситуаціях спілкування; емоцій і почуттів через палітру міміки, інтонації та жестів; пластики тіла через пантоміму; музичного та художнього смаку через індивідуальні творчі досягнення. Процес розвитку естетичної компетентності складний і включає в себе всі знання і навички дитини, засвоєні в процесі навчання і є показником обізнаності в мистецтві.

У наш час зростає необхідність надання нового статусу завданню формуванню особистості дитини з особливими потребами, разом з тим набуває значущості питання естетичного виховання, що сприяє зародженню, укріпленню і розвитку нових естетичних і художніх цінностей, мотивацій в душі кожної дитини [1].

Основу і новизну організації освітнього процесу метою якого є формування естетичної компетенції учнів зазначеної категорії становить система принципів, що створена на основі теоретико-методичного аналізу ідей

сучасної теорії естетики, філософії, культурології, а також теорії навчання та виховання, психології та педагогіки.

Зазначені вище дослідники визначали наступні види естетичної компетентності:

- образно-мовленнєву – здатність розуміти і створювати твори, використовувати засоби художньої виразності, мову образного мистецтва (техніку і здатність створювати образ);

- вербально-образну – знання визначеного мінімуму художніх термінів, їх значень і вміння їх використовувати в розмові про твори мистецтва;

- образно-стильову – знання основних стильових напрямлень мистецтва, сукупності ознак, що вказують на належність об'єкта до певного стилю, вміння за необхідності створювати об'єкти з заданими стильовими характеристиками;

- стратегічну – допитливість, здатність вибирати в повсякденні яскраві враження, що в подальшому перевтіляться в образ;

- продуктивно-образну – здатність не лише до репродуктивного відтворення образу, але й творчого підходу до його створення, при цьому вирішуючи кожен раз нове завдання [2].

Показником рівня розвитку естетичної компетенції є основні компоненти особистості: когнітивний, емоційно-мотиваційний, предметно-практичний (М. Коган, Л. Столяренко, Н. Шевандрін і ін.). Змістовим показником естетичної компетентності є зміни, новоутворення сфер індивідуальності в сукупності з сформованими екологічно значимими рисами особистості. До них відносяться в

- когнітивній сфері – об'єм, глибина усвідомлення уявлень про жанри і засоби зображувального мистецтва;

- емоційно-мотиваційній сфері – розвиток внутрішніх, природних властивостей особистості дошкільника; композиційного мислення, зорової пам'яті, уваги, естетичного сприйняття дійсності та мистецтва, уяви, спостережливості, відношення до зображувального мистецтва, інтерес до творів мистецтва;

- природно-практичній сфері – сформованість знань про жанри і види мистецтва, самостійна творча діяльність.

На сучасному етапі теорія естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку збагачується результатами наукових досліджень, здійснених

В. Котляром, В. Ждан, Н. Кириченко, Г. Підкурғанною, С. Науменко, Л. Шульгою, В. Захаровою, Л. Макаренко, О. Трусовою, О. Дроновою, В. Пабат та ін.

В естетичному вихованні дітей молодшого шкільного віку батьками та педагогами можуть використовуватися різні джерела:

- твори образотворчого мистецтва. Під час розглядання картини або скульптури, яка відображає життя людей, тварин чи природні явища, у дитини із затримкою психічного розвитку розвивається не лише сприйняття, а й фантазія. Вона фантазує, уявляє, бачить за картиною образи, долі, характери;

- музику. Відображаючи дійсність за допомогою мелодій, інтонацій, тембру вона впливає на емоційно-почуттєву сферу дитини із затримкою психічного розвитку, на її поведінку;

- художню літературу. Головним виразником естетики в літературі є слово. На думку К. Ушинського, слово як засіб вираження в літературному творі набуває подвійної художньої сили. Словесний образ має ще й понятійну основу і сприймається насамперед розумом. Тому література – важливий засіб розвитку інтелекту дітей зазначеної категорії;

- театральну діяльність. Цінність її у тому, що крім змістовної частини, вона об'єднує у собі елементи багатьох видів мистецтв (літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю тощо);

- поведінку і діяльність дітей. Гідні вчинки дітей, успіхи в різних видах діяльності повинні стати предметом обговорення з естетичних позицій;

- природу, її красу в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ, які мають місце в живій і неживій природі;

- факти і події суспільного життя. Героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна чистота духовна досконалість повинні бути предметом обговорення з дошкільниками в ході бесід та розмов;

- оформлення побуту. Залучення дітей до посильної допомоги у створенні естетичної обстановки у кімнаті, навчальному закладі, вдома [1].

Виняткову роль у формуванні естетичної компетентності учнів з особливими освітніми потребами відіграють заняття естетичного спрямування: малювання, ліплення, аплікація, конструювання, музичні заняття, театральна діяльність та інше. На таких заняттях діти не тільки здобувають теоретичні знання з конкретних видів мистецтва, а й набувають конкретних

практичних умінь та навичок, розвивають свої мистецькі здібності. Вагомим доповненням до цього циклу є заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім та навчання грамоти та художньої літератури [3].

У ході цих занять діти засвоюють багатство і красу рідної мови, знайомляться з шедеврами рідної та світової літератури, доступними для їхнього розуміння (казками та оповіданнями). На заняттях з ознайомлення з природою дітям відкриваються великі можливості використання краси природи, формування дбайливого ставлення до неї. Певне виховне значення має як естетика праці дітей і продуктів праці, так і вміння та навички, набуті в процесі праці, що дають можливість особистості творчо виявляти себе в майбутньому. На заняттях з фізичного виховання діти знайомляться з красою рухів, естетикою правильного виконання вправ тощо.

Висновки. Отже, аналіз теоретичних основ формування естетичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами дозволив встановити, що ефективність естетичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами залежить не лише від умов, в яких перебуває дитина, а й від засобів, методів і прийомів естетичного виховання, які мають використовуватися в освітньому процесі не лише в закладі освіти, але й за його межами. Застосування їх батьками та педагогами дасть змогу дитині окресленої категорії навчатися бачити прекрасне, розуміти і цінувати твори мистецтва, прилучатися до художньої творчості, що в свою чергу сприятиме розвитку всебічно розвиненої особистості.

Перспектива дослідження полягає у розробці методик щодо дослідження особливостей формування естетичної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костенко Т. М. Розвиток естетичної компетентності дошкільників з порушеннями зору : навч.-метод. пос. К., 2014. 200 с.
2. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку : автореф. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2004. 18 с.
3. Тодосієнко Н. Л. Особливості формування естетичного сприймання в молодших школярів з особливими потребами засобами мистецтва. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. Хмельницький, 2019. С. 106–110.

Артеменко Ольга Вікторівна

вчитель-дефектолог

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено огляд теоретичних основ становлення соціальної компетенції учнів з особливими освітніми потребами. Проаналізовано зміст поняття «соціальна компетенція», визначено її зміст і структуру на основі психолого-педагогічних досліджень. Окреслено специфіку формування і розвитку соціальної компетенції в учнів з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на якісних ознаках соціальної компетенції учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: становлення, соціальна компетенція, учні з особливими освітніми потребами, формування, розвиток.

Artemenko Olga Viktorivna

special education teacher

KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»
Zaporozhye regional council

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article reviews the theoretical foundations of the formation of social competence of students with special educational needs. The content of the concept of «social competence» is analyzed, its content and structure are determined on the basis of psychological and pedagogical research. The specifics of formation and development of social competence in students with special educational needs are outlined. Emphasis is placed on qualitative features of social competence of students with special educational needs.

Key words: formation, social competence, students with special educational needs, formation, development.

Постановка проблеми: Соціально-економічні перетворення зумовлюють значні зміни в освіті й вихованні: ставляться нові завдання, впроваджуються нові навчальні предмети, інноваційні освітні й виховні технології, створюються інноваційні моделі загальноосвітніх навчальних закладів, модернізується зміст освіти. До результатів навчання суспільство ставить усе більші вимоги – освітній заклад має дати учням не тільки міцні знання та навички, а й сприяти вихованню й розвитку учнів відповідно до їхніх навчальних можливостей, потреб, запитів, задатків тощо.

Актуальність: Значення проблеми формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами обумовлюється багатьма причинами.

Так, учні спеціального закладу загальної середньої освіти не мають відчувати порушення розвитку через обмеженість повномасштабної участі в різноманітних сферах соціального життя. Юридично учні володіють усім комплексом прав, гарантованих Конституцією й відповідними законами України. Утім, через порушення розвитку вони не можуть повноцінно скористатися гарантованими правами та свободами. У зв'язку з цим головним завданням зазначеного вище закладу є підготовка учнів до повноцінного життя.

Крім того проблема соціалізації осіб з особливими освітніми потребами актуальна не тільки для самих дітей, але й для суспільства, у яке вони інтегруються. Як відомо, за законами компенсації можливостей, обмежена у фізичній сфері людина обов'язково прагне до гіперкомпенсації у тій сфері, яка їй доступна [3].

Відповідно до цього серйозною проблемою є соціалізація осіб з особливими освітніми потребами у соціумі, виробничому й родинному середовищі. Спеціальний заклад загальної середньої освіти недостатньо акцентує увагу на проблемах такого характеру, на труднощах, які виникають у різних сферах життєдіяльності учнів, цілеспрямовано не впливає на їх профілактику та усунення. Це ускладнює процес взаємодії людини й соціального середовища, стримує її включення до системи суспільних відносин й набуття соціального досвіду тощо.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи становлення соціальної компетенції учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Соціальна компетентність передбачає необхідність формування готовності до співпраці, комунікативні навички, роботу в команді, прагнення до розуміння власних потреб і вимог, здатності приймати свої рішення, соціальне єднання, уміння визначати основні ролі в суспільстві, культуру міжособистісних відносин [6].

У спеціальній освіті соціальна компетентність була предметом вивчення, зокрема у багатьох науково-педагогічних працях Л. Кунельської, А. Панової, М. Мауковської, О. Холостової, Х. Спанярд, М. Фурсова, В. Слот. Заслужують на увагу роботи і дослідження, присвячені соціальній роботі як засобу соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (А. Мудрика, О. Белінської, Л. Грачова, Я. Коломенського, А. Панової). Праці, які висвітлюють досвід нетрадиційних підходів до реабілітаційного процесу Л. Грачов, Г. Іващенко, Є. Кім, Н. Роберт є значною практичною допомогою фахівцям. Значну увагу до

питання забезпечення життєвої компетентності дітей з фізичними та інтелектуальними порушеннями приділяють вітчизняні вчені (В. Тарасун, Т. Титаренко, В. Циба, Л. Артемова, Л. Сохань та ін.) [3].

У свою чергу Н. Бібік стверджував, що «соціальна компетентність» передбачає здатність жити в соціумі (враховувати інтереси та потреби соціальних груп; дотримуватися соціальних норм та правил; співпрацювати з партнерами), а також адекватно виокремлювати, фіксувати, аналізувати та ідентифікувати питання на перетині системи соціальних відносин суспільства людини [2].

У цьому значенні Н. Гавриш констатує, що соціальна компетентність виступає інтегральною якістю особистості, вона складається з комплексу мотиваційних, емоційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості.

Соціальна компетентність учнів з порушенням інтелектуального розвитку, на думку О. Проценко, формує знання, уміння, навички та здібності, потрібні для подальшої освіти в постійно мінливих і непередбачених соціальних умовах, і повинно стати головним механізмом у соціалізації та адаптації, підготувати дитину до засвоєння та виконання основних соціальних ролей у суспільстві.

Трактуючи роботу вченої Т. Поніманської, зазначаємо, що соціальна компетентність дитини ніщо інше, як відкритість до суспільства, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації [2].

Поняття соціальної компетентності міститься у працях М. Савченко, і необхідні в структурі життєвої компетентності особистості. На думку науковця, майбутнє дитини залежить від того, як вона зможе адаптуватися до соціального середовища, коли поряд не буде дорослих, готових прийти на допомогу.

Проведений аналіз наукових праць з означеної проблеми дав змогу визначити, що сьогодні проблема формування соціальної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами ставить перед освітнім простором завдання – розвиток повноцінної особистості кожного.

Сформована соціальна компетентність, за І. Єрмаковим, вимагає вміння рахуватися з правами інших людей і соціальними нормами. Це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. Розгортання її життєвого потенціалу являє собою формування та становлення соціальної компетентності особистості [5].

Особливого значення набуває проблема соціально особистісного розвитку і взаємодії дітей зі зниженою здатністю до адаптації, тобто

з особливими освітніми потребами. Розвиток психіки дітей зазначеної категорії знаходиться в набагато більшій та складнішій залежності від способів і якості структурування освітнього середовища, ніж це має прояв у їх однолітків з нормотиповим розвитком. У зв'язку з цим освітнє середовище набуває корекційно розвиваючий характер. Також будується з урахуванням виду, тяжкості, структури первинного порушення та вікових і індивідуальних особливостей дитини з особливими освітніми потребами [7].

Для визначення змісту і структури соціальної компетентності учнів з порушенням інтелектуального розвитку як інтегральної детермінанти їх соціалізації ми будемо спиратися на такі ключові положення. Не менш важливим є те, що діти з особливими освітніми потребами знаходяться в ситуації психологічної напруженості та невизначеності, оскільки провідною діяльністю є спілкування з однолітками та ідентифікація власного «Я» через призму соціальної взаємодії. Відповідно до цього соціальна й інші ключові компетентності можуть бути ідентифіковані тільки на практиці, виходячи з цього твердження, також важливим є наявність простору, який стимулює учня з особливими освітніми потребами до їх використання у житті [4].

Соціальна компетентність поєднує в собі загальні ознаки поняття «компетентність особистості», які звужуються й уточнюються значенням і логікою поняття «соціальна». Такими загальними ознаками компетентностей є їх практико-зорієнтований характер і творча спрямованість. Соціальна компетентність особистості охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію, є однією із істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її проявах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив поняття «соціальна компетентність» розглядати як процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність.

Реформування освітньої галузі спрямовано також на формування й розвиток в учнів інформативних, комунікативних, ключових соціальних та інших

компетенцій. Передбачає розвиток їх самостійності та активності в пошуку нового творчого потенціалу. Вони деталізуються і об'єднуються в комплекс навичок, цінностей, знань, умінь, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами.

Висновки. Таким чином, в удосконаленні системи освіти є пріоритетним розвиток соціальних компетентностей. Саме соціальні компетентності є домінуючими в якійсь характеристикі школи життєвої компетентності. Соціальні компетентності (характеризують уміння людини повноцінно проживати у суспільстві) – це здатність брати на себе відповідальність, безконфліктно виходити з життєвої ситуації, приймати рішення, робити вибір, приймати діяльність демократичних інститутів суспільства. Отже, соціальна компетентність – це володіння певним рівнем соціальної компетенції, соціальними повноваженнями, соціальними знаннями, які дозволяють існувати та діяти у соціумі.

Перспектива дослідження. У дослідженні теоретичних основ становлення соціальної компетенції учнів з особливими освітніми потребами на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартків О., Дурманенко Є. До проблеми формування соціальної компетентності у дітей з особливими потребами. Волинь, 2013. С. 4–6.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
3. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8.
4. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи. URL:<http://intkonf.org/-danileyko-si-shlyahiformuvannya-sotsialnovi-kompetentnosti-uchnivpochatkovoyi-shkoli/>.
5. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. К. : НАПН України, 2015.
6. Краснокутская С. Н. Социальная компетентность: понятие и характеристика. «*Вузовская наука – Северо Кавказскому региону*» : Материалы VII региональной научно-практич. конференции. Ставрополь, 2003.
7. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості : постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. *Вісник чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 94. Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол.ред. М.О. Носко. Чернігів : ЧДПУ, 2011. С. 26–29.

Бездідько Наталія Володимирівна

методист КУ СОР – Сумського обласного центру
комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІТЬ

У статті описані особливості використання психолого-педагогічного потенціалу казкотерапії як ефективного методу за допомогою якого, можливо зберегти здоров'я, як моральне, духове так і фізичне. Охарактеризовано види казок, що використовуються у казкотерапії та специфіка їх застосування у корекційній діяльності. Описано завдання методу казкотерапії, що вирішують спеціалісти на заняттях. У статті зазначено, що важливо проводити розвантажувальні хвилини, за допомогою казки, адже вона впливає на двох рівнях: практичному та вербальному, а це впливає на соціальне та психічне здоров'я дітей з інвалідністю. Казка використовується батьками, педагогами та дозволяє опанувати позитивними моделями поведінки, знизити негативні емоції та рівень тривожності.

Ключові слова: казка, казкотерапія, діти з інвалідністю, психокорекція, виховання, навчання.

Bezdidko Natalia Volodimirovna

methodist KU SOR - Sumy Regional
center for Comprehensive Rehabilitation
for Children and Persons with disabilities

FAIRY TALE THERAPY AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL INFLUENCE ON PERSONALITY

The article describes the peculiarities of using the psychological and pedagogical potential of fairy tale therapy as an effective method by which it is possible to maintain health, both moral, spiritual and physical. The types of fairy tales used in fairy tale therapy and the specifics of their use in correctional activities are described. The tasks of the method of fairy tale therapy, which are solved by specialists in the classes, are described. The article states that it is important to spend unloading minutes with the help of a fairy tale, because it affects two levels: practical and verbal, and this affects social and mental health. The tale is used by parents, teachers and allows you to master positive patterns of behavior, reduce negative emotions and anxiety.

Key words: fairy tale, fairy tale therapy, children with disabilities, psychocorrection, education, training.

Постановка проблеми: спеціалісти, які працюють з дітьми з інвалідністю повинні знати та уміло підбирати методи для виховання та корекції дитини, і змінювати методи в залежності від віку та психологічних особливостей дітей, інтересів, стосунків між однолітками та батьками. Одним з універсальних методів роботи з даною категорією є – казкотерапія, що підійде для дітей різного віку та різних нозологій. Для казкотерапії важливо створити умови, що допомагають дитині подолати те, що може стримувати її розвиток.

Актуальність казки в психологічному, глибинному аспекті досліджували К.-Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Б. Бетельхейм, В. Пропп, Е. Фром, Е. Берн,

Е. Гарднер, М. Осоріна, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, І. Вачков та ін. Досвід людини, пов'язаний з пізнанням власного, внутрішнього світу, є основою для великої кількості казок, оповідань, в яких психічні процеси і стани, переживання та ідеї можуть виражатися через предмети чи істоти. Аналізуючи зміст казок, П. Яничев виділив основні потреби, які актуалізуються, закріплюються і певною мірою задовольняються в процесі сприймання й засвоєння казки. Це: потреба в автономності (незалежності), потреба в компетентності (силі, могутності), потреба в активності, потреба в порушенні заборон і правил (саме цим характеризується перехід від дитинства до дорослості), потреба брати на себе відповідальність за власні вчинки.

Ефективність використання казки в корекційному процесі підкріплюється широким спектром наукових праць Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, В. Мурашевського, А. Міллера, О. Рау. Вивченням казки та її лікувальним впливом на дітей займалися Т. Вохмяніна, М. Осоріна, Н. Пезешкіан, О. Петрова, Д. Соколов [3]. Їм вдалося довести, що казкотерапія дає позитивні результати в корекційній діяльності з дітьми, які мають різноманітні емоційні та поведінкові проблеми, труднощі в сприйнятті своїх відчуттів, у комунікативно-рефлексивних процесах.

Мета статті. Визначити особливості використання методу казкотерапії в корекційній діяльності. Активізувати ціннісно-змістовий компонент свідомості і особистості дитини з інвалідністю, спонукати її до усвідомлення загальнолюдських норм. Формувати у дітей уявлень про внутрішній світ людини і її місце в оточуючому світі.

Виклад основного матеріалу. Проблема реабілітації дітей з інвалідністю нині є досить актуальною, оскільки статистика стверджує, що постійно зростає їх кількість. Вони відчувають труднощі щодо інтеграції у соціум. Порушення інтелектуального розвитку характеризується стійким зниженням пізнавальної діяльності, що виникає на основі органічного ураження ЦНС. Воно негативно позначається на пізнавальних (мислення, пам'ять, увага, уява, мовлення, сприйняття) та емоційно-мотиваційних психічних процесах (емоції, почуття, мотивація, воля), а це, в свою чергу, впливає на формування навичок навчальної діяльності та поведінки. Для активізації цих процесів в реабілітаційному процесі може використовуватися казкотерапія. Останнім часом казкотерапія активно інтегрується в систему корекційно-розвивального процесу для дітей з інвалідністю [5]. Потужні можливості казки зумовлюють її терапевтичний ефект у різних ситуаціях: казкотерапію розглядають і в освіті, і у вихованні, і у розвитку і як інструмент психотерапії та психокорекції.

Для корекційно-відновлювальної роботи спеціалістам, а також батькам, потрібно вибрати методи та методики. Для кожної дитини вони повинні бути різними та особливими. Казкотерапію можна і потрібно застосовувати при різних випадках та ускладненнях. Цей універсальний метод справляється, як із недоліками у поведінці так і з тривожністю, яка, особливо, проявляється переважно у дітей молодшого шкільного віку [1]. Головне правильно підібрати казку та або казкотерапевтичний метод.

Привабливість казки, як засобу корекційно-педагогічного впливу на дитину зумовлена її властивостями: відсутністю прямих повчань; події казкової історії логічні, природно витікають одна з одної, що дозволяє дитині засвоювати причинно-наслідкові зв'язки і спиратись на них. Завдяки казці у дитини відбувається процес пізнання навколишнього світу, а осмислення її сюжету вчить бачити самого себе в діях та думках героїв, які живуть на сторінках казки. При цьому у дитини формується певна думка про різні типи відносин і характер людини. Завдяки казці дитина вчиться знаходити власні помилки у поведінці, спілкуванні і діяльності та моделювати варіанти їх зміни. Тому, працюючи з казкою, можна здійснити певний вплив на психічний та мовленнєвий розвиток дитини, що позитивно відобразиться на її подальшому розвитку і становленні як особистості.

Казкотерапія – це вплив практичної психології на внутрішній світ дитини. На думку психологів, вона більше зорієнтована на дітей дошкільного віку, які ще не здатні оцінити події, що відбуваються в реальному житті, та проаналізувати їх для прийняття самостійних рішень [2]. Під час використання терапії казкою завжди відбувається опора на базові життєві цінності: Добро, Любов, Співпрацю, Гідність, Віру, Спокій, Ентузіазм. Казкові легенди, історії, притчі, міфи, дають можливість розповісти про цінності у вигляді ненав'язливих цікавих і захоплюючих сюжетів. Тому інформація, запропонована в такому вигляді, дуже легко, без опору сприймається дітьми. Казки попереджають про наслідки тих чи інших дитячих вчинків, але не нав'язують життєвих програм. Під час гри, перевтілюючись у казкового героя, діти можуть спокійно розповісти про свої почуття та думки.

Важливо проводити розвантажувальні хвилини за допомогою казки, адже вона впливає на два рівня: практичний та вербальний, а це як відомо добре впливає на соціальне та психічне здоров'я. Рекомендовано починати на вербальному рівні, тобто сприймання казки і продовжувати на практичному –

малювання та ліплення, на завершальному застосувати знову вербальні – обговорення та дискусію. Досить дієвою формою є створення казки на груповому занятті, адже це спрямовано на вирішення спільної проблеми, ця форма є важливою, оскільки кожна дитина є автором. Спеціалістам, в свою чергу, це дає змогу з'ясувати проблеми, які є в дітей та вирішити їх [2]. Важливим є те, щоб зміст казок відповідав віковій категорії дітей. Починаючи з 5 років, дитина із задоволенням сприймає казки про людей, тому що ці історії містять розповіді про те, як людина пізнає світ. Приблизно з 6-7 років дитина надає перевагу чарівним казкам. Основними структурними елементами заняття з казкотерапії є: ритуал «входу» до казки (налаштування на спільну діяльність); повторення того, що було на попередньому занятті (пригадування того, що було на минулому занятті, які були зроблені висновки, якого досвіду дитина набула, чому навчилась); розширення (розповідь нової казки); закріплення (обговорення і аналіз разом з дитиною прочитаного); інтеграція (зв'язок нового досвіду з реальністю – в яких ситуаціях можна використати даний досвід); рефлексія (узагальнення набутого досвіду, зв'язок його з тим досвідом, що вже є); ритуал «виходу» з казки [8].

Казкотерапія – це метод, що використовує казкову форму для корекції емоційних порушень і вдосконалення взаємостосунків з навколишнім світом. Метою і завданням казкотерапії – зменшення агресивності у дітей, усунення тривожності і страхів, розвиток емоційної саморегуляції і позитивних взаємостосунків з іншими дітьми. Казка допомагає дітям зрозуміти емоційні відносини між людьми, виховує в них позитивні риси характеру, дозволяє приймати правильні рішення надалі; дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами, негативними рисами характеру, а потім вийти з неї переможцем; надає малюку почуття впевненості і захищеності; використовується для розвитку мовлення та корекції поведінки; застосовується для роботи з психосоматичними захворюваннями як засіб створення наміру та бажання одужати. Робота з казками в корекційній цілі може бути у таких формах: придумування казок; переписування або дописування казок; казкова лялькотерапія; розігрування казок; казкове малювання.

1. Придумування казок. Мета: виявити внутрішні конфлікти та ускладнення. Дитина може складати казку, самостійно обираючи тему або за заданою першою фразою. У першій фразі педагог може повідомити про головних героїв і місце дії. У власній казці дитина відображає проблемну

ситуацію і способи її розв'язання. Аналіз казки. Аналіз проводиться для того, щоб краще зрозуміти «зашифрований» зміст у тексті казки, яку склала дитина.

2. Переписування казок. Переписування і дописування авторських та народних казок має сенс тоді, коли дитині чимось не подобається сюжет, розвиток подій, ситуацій, кінцівка казки тощо. Переписування казок – важливий діагностичний матеріал. Переписуючи казку, дописуючи свій кінець або вставляючи необхідні персонажі, дитина саме обирає найбільш відповідний її внутрішньому стану розвиток подій і знаходить той варіант розв'язання ситуацій, що дозволяє їй позбутися внутрішнього напруження.

3. Постановка казок за допомогою ляльок. Мета: удосконалювати і проявляти через ляльку ті емоції, які зазвичай з якихось причин дитина не може собі дозволити проявити. Працюючи з лялькою, дитина бачить, що кожна її дія негайно відбивається на поведінці ляльки. Це допомагає їй самостійно коригувати свої рухи і робити поведінку ляльки максимально виразною.

4. Розігрування казок. Мета: розвивати фантазію, уяву, здатність до творчої самореалізації, зв'язне мовлення. Дитині пропонується розповісти казку від першої або від третьої особи. Можна запропонувати розповісти казку від імені інших дійових осіб, які беруть або не беруть участі в казці.

Терапевтичний вплив казкотерапії відбувається на двох рівнях: вербальному і невербальному. Рекомендується починати роботу на вербальному рівні (сприймання казки), продовжувати на невербальному (малювання, ліплення) і на завершальному етапі застосовуються вербальні засоби (обговорення казки, дискусійна форма роботи) [9].

Для створення терапевтичної казки необхідно: обрати героя, близького дитині за статтю, віком, характером, щоб навіть його ім'я було схожим. Описати життя героя у казці так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям. Відтворити в оповіді проблемну ситуацію, відповідну до реальної, яку переживає дитина. Відшукати з героєм способи розв'язання проблеми супроводжувати коментарями, показом ситуації з різних поглядів та зробити висновок, долучаючи до цього дитину.

Недостатність суспільного досвіду, обмеження діяльності та збіднення сенсорного досвіду дуже характерне для більшості дітей з інвалідністю. Особливої допомоги на заняттях з казкотерапії потребують діти, що не розмовляють – немовленнєві діти. До цієї досить чисельної групи входять діти з ЗМН (затримка мовного розвитку), діти з розладом аутичного спектру (РАС),

діти з ДЦП важкого ступеня. Оскільки емоції дітей з інвалідністю нестійкі та мінливі і на одне і те ж явище, яке щодня повторюється, дію вони можуть реагувати по-різному – необхідно перед розповіддю казки створити позитивний емоційний настрій, заспокоїти дитину, ввести її в стан таємничості, зацікавленості побачити і почути щось незвичайне. Тому саме від першого знайомства дітей з казкою залежить їх подальше емоційне відношення до неї.

Висновки. Прийом казкотерапії є одним з найбільш перспективних та беззаперечних, оскільки під час роботи над казкою дитина збагачує словниковий запас, запам'ятовує дійових осіб та сюжет, встановлює послідовність подій, вчиться рахувати, розвиває уяву, концентрує увагу, вчиться зв'язно, логічно, послідовно, правильно будувати розповідь. В результаті використання казкотерапії, дитина відчуває підтримку дорослих, яка їй так необхідна. Отже, казкотерапія – є ефективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Перспектива дослідження. Казкотерапія є ефективним методом оздоровлення та розвитку особистості та впливає на їх інтеграцію у суспільство, але потребує дослідження. Саме тому логічно буде рекомендувати звернути увагу на важливість того факту, що тільки системний характер здійснення допомоги дитя з інвалідністю дозволить підняти їх рівень соціалізації. Це, власне, є новий підхід, у межах якого спеціалісти хотіли б бачити вирішення проблем з адаптацією та інтеграцією дітей у соціум.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001. 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Речь, 2000. 246 с.
3. Лебедев О. Е. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. СПб: Речь, 2006. 296 с.
4. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской культуры. М.: Наука, 1979. 655 с.
5. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов: Психотерапия в повседневной жизни. М.: Институт позитивной психотерапии, 2011. С. 279-293.
6. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. М.: Класс, 2000. 148 с.
7. Солодухов В. Л. Метафоричний зміст казки в процесі активного соціально-психологічного навчання. Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2004. 112 с.
8. Хомуленко Т. Б. Модально-специфічна пам'ять молодшого школяра Х.: ХНПУ, 2011. 192 с.
9. Яничев П. И. Психологические функции волшебной сказки. *Журнал практического психолога*. 1999. № 10-11. С. 27-37.

Бочарова Інга Василівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито особливості розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку. Констатується, що зазначені особливості виявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та унедоліках пам'яті, сенсомоторної координації, високій варіативності психомоторних проявів та специфічності психомоторних здібностей у дітей означеної нозології. Тому завданням процесу фізичного виховання дітей означеної нозології є комплексний вплив на елементи, що лежать в основі психомоторної діяльності.

Ключові слова: рухова сфера, розвиток, діти із затримкою психічного розвитку, засоби рухової діяльності.

Bocharova Inga Vasylivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

PECULIARITIES OF MOVEMENT SPHERE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT

The article reveals the peculiarities of the development of the motor sphere of children with delay of mental development. It is stated that these features are manifested in a decrease in physical endurance, performance and cognitive activity, in emotional-volitional disorders, instability of attention and in the shortcomings of memory, sensor coordination, high variation of psychomotor manifestations and specificity of psychomotor abilities in children of the identified nosology. Therefore, the task of the process of physical education of children of the identified nosology is a comprehensive influence on the elements underlying psychomotor activity.

Key words: motor sphere, development, children with delay of mental development, means of motor activity.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого

значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, в тому числі й із затримкою психічного розвитку.

Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання, застосування яких дозволяє вирішувати завдання корекції рухових порушень і підвищення фізичної підготовленості дошкільників із затримкою психічного розвитку до оптимального рівня [2; 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз проблеми затримки психічного розвитку показує, що внаслідок цього порушення найбільше страждає інтелектуальний компонент загального психічного розвитку дітей, і тому ефективність корекції недоліків у таких дітей повинна визначатися, насамперед, змінами в показниках їхнього інтелекту. Шляхи оптимізації та особливості навчально-виховного процесу дітей із затримкою психічного розвитку засобами фізичного виховання висвітлено у роботах С. Гвоздецької, А. Дмитрієва, С. Максимової, В. Шмаргун [1; 2].

Проблема розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у процесі фізичного виховання вивчена недостатньо. Наявність суперечностей між психологічними, соціальними і фізичними потребами дітей означеної нозології та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів розвитку рухової сфери засобами адаптивного фізичного виховання та необхідність створення відповідних умов для їхньої соціальної інтеграції.

Мета статті – розкрити особливості розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. В основі нормального психічного розвитку дитини лежить генетична програма, що реалізується в умовах постійної зміни факторів середовища. Психічний розвиток тісно пов'язаний з біологічними якостями організму, його спадковими та конституційними особливостями, вродженими і набутими якостями та опосередкований поступовим формуванням структури і функції різних відділів центральної нервової системи.

Особливості затримки психічного розвитку проявляються у дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці, і потрібно вчасно визначити їх прояви у пізнавальній, емоційно-вольовій сфері дитини, щоб надати

кваліфіковану допомогу і вирішити цю проблему найлегшим шляхом, попередивши проблеми розвитку у дорослому віці.

Для затримки психічного розвитку характерні порушення (до того ж нерівномірні), які виявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та у недоліках пам'яті, сенсомоторної координації, в той час як здатність мислити (інтегративна функція мозку) достатньо збережена. Зрозуміло, що порушення усіх таких функцій створює негативні передумови для розвитку мислення, проте своєчасне корекційне втручання дає відчутні позитивні наслідки; пізнавальна діяльність дитини вирівнюється і наближається до норми.

Діяльність дітей із затримкою психічного розвитку характеризується загальною неорганізованістю, імпульсом, недостатньою цілеспрямованістю, слабкістю мовленнєвої регуляції; низькою активністю у всіх видах діяльності. Приступаючи до роботи, діти часто проявляють нерішучість, ставлять питання, які, як правило, торкаються того, що вже було сказано педагогом; іноді взагалі не можуть зрозуміти формулювання завдання [3].

Прості спостереження показують, що діти із затримкою психічного розвитку до початку шкільного віку не відчують труднощів на рівні елементарного побутового спілкування з дорослими й однолітками. Вони володіють повсякденним побутовим словником і граматичними формами, для цього необхідними. Однак розширення словника зверненого мовлення за рамки багаторазово повторюваної побутової тематики приводить до того, що виникає нерозуміння деяких заданих дитині питань й інструкцій, що містять слова, значення яких невідоме або недостатньо ясне для дитини, або містять не засвоєні нею граматичні форми. Ускладнення розуміння можуть бути пов'язані й з недоліками вимови, які досить часто спостерігаються у дітей із затримкою психічного розвитку.

Труднощі в пізнавальній діяльності сповільнюють інтелектуальний розвиток дітей із ЗПР у дошкільному віці, але особливо проявляються на початку шкільного навчання: вони проявляються як безпосередньо в нерозумінні навчального матеріалу, так і в труднощах оволодіння читанням і письмом. Відзначаються й утруднення в оволодінні новими формами мовлення: оповіданням, міркуванням [1].

Найбільш ефективно вирішувати практичні завдання психомоторного розвитку можна за умови виявлення елементів психомоторики та визначення зв'язків між ними. А черговість впливу на психомоторні здібності слід визначати на основі теорії М. Бернштейна, відповідно до якої розвиток нижчого рівня управління рухів є основою для розвитку наступного [4].

Методика психомоторного розвитку дітей із ЗПР повинна включати три етапи: свідоме сприйняття основних параметрів рухів; нескладні рухливі ігри з акцентом на виконання дій у чітко визначений час, дозованих за зусиллям і простором; психомоторні ігри-завдання, що мають на меті навчити точно дозувати свої рухи за часовими, просторовими та динамічними змінними, що є складовими складних рухових дій.

В психолого-педагогічних експериментах дослідники рекомендують керуватися такими принципами формування психомоторних здібностей: комплексного підходу до діагностики та формування психомоторних здібностей; єдності розвитку психічних, сенсорних, перцептивних і моторних компонентів рухових можливостей; поєднання виховних, навчальних і розвиваючих впливів безпосередньо через виконання психомоторних вправ; наступність і ускладнення психомоторних вправ; максимального використання ігрового та змагального методів; паралельного методу розвитку фізичних якостей, психомоторних здібностей та спортивно-технічної майстерності; вдосконалення надійності психомоторних функцій; підвищення довільності та усвідомленості при оволодінні психомоторною методикою [2; 4].

В ході аналізу біологічних та соціальних передумов функціонування людської психіки О. Леонт'єв зазначає, що мозок містить в собі не ті чи інші специфічні здібності, а лише здібності до їх формування. Дослідник вважає, що розвивати психомоторні здібності слід шляхом цілеспрямованого впливу на основні психофізіологічні механізми даних здібностей з урахуванням їхнього змісту [3].

З огляду на високу варіативність психомоторних проявів та специфічність психомоторних здібностей у дітей із ЗПР, завданням процесу фізичного виховання учнів означеної нозології є комплексний вплив на елементи, що лежать в основі психомоторної діяльності. Високий рівень їх розвитку стане основою ефективного прояву усіх психомоторних проявів та сформує передумови для розвитку вже окремих здібностей, що є провідними у тій чи іншій руховій діяльності.

Підвищена напруженість, що є наслідком особливостей розвитку м'язового аналізатору у дітей із ЗПР, значно знижує координованість рухів, що обумовлює широке використання вправ для розвитку здатності до довільного розслаблення м'язів.

Наукові дослідження взаємозв'язку розвитку рухових якостей та психічних процесів, інтелекту та фізичної підготовленості, впливу рухового режиму на розумову працездатність, свідчить про те, що високому рівню моторного розвитку відповідає більш високий рівень психічного розвитку, чим вищий інтелект, тим краща успішність у навчанні. У свою чергу, діти з достатнім рівнем розвитку психічних процесів частіше всього мають середні і високі показники фізичного розвитку, статичної витривалості, кращу рухомість нервових процесів [2; 4]. Умови життєдіяльності організму, його взаємодія з довкіллям, руховий режим, діяльність – є важливим індикатором багатьох психічних процесів, а також передумовою адаптації першокласника до навчання.

Застосування засобів адаптивного фізичного виховання, зокрема вправ корекційної спрямованості для покращення природних рухів, вправ для корекції постави та плоскостопості, корекційно-розвиваючих рухливих ігор дозволяють вирішувати безліч корекційно-розвиваючих завдань, ініціюючи активність самих дітей. Завданням процесу фізичного виховання учнів означеної нозології є комплексний вплив на елементи, що лежать в основі психомоторної діяльності. Високий рівень їх розвитку стане основою ефективного прояву усіх психомоторних проявів та сформує передумови для розвитку вже окремих здібностей, що є провідними у тій чи іншій руховій діяльності.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито особливості розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного освітнього простору, що виявляється у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та у недоліках пам'яті, сенсомоторної координації, високій варіативності психомоторних проявів та специфічність психомоторних здібностей у дітей означеної нозології. Тому завданням процесу фізичного виховання дітей означеної нозології є комплексний вплив на елементи, що лежать в основі психомоторної діяльності. Високий рівень їх розвитку є основою ефективного прояву усіх психомоторних проявів та буде створювати передумови для розвитку вже окремих здібностей, що є провідними у тій чи іншій руховій діяльності.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до використання засобів рухової діяльності в процесі розвитку рухової сфери дітей означеної нозології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання: навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів К.:ІЗМН, 1997. 128 с.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Обучение детей с ЗПР: пособие для учителя / под ред. В. И. Лубовского. Смоленск, 1994. 228 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.

Галаш Маргарита Ігорівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Боряк О.В. – доктор педагогічних наук, доцент

ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ

У статті висвітлюються ключові аспекти особливостей виховання дітей-сиріт в закладах освіти України. Досліджено чинники поширеності цього явища в нашій державі; особливості психологічного стану обраної категорії дітей. Визначено та обґрунтовано теоретико-методологічні основи виховання дітей-сиріт дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку – інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: виховання, діти-сироти, старший дошкільний вік, порушення психофізичного розвитку, інтелектуальні порушення, емоційно-вольова сфера, поведінка.

Galash Margarita Ihorivna

Master's degree in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical A.S. Makarenko University
Boriak O .V. – Doctor of Pedagogical sciences, Associate
Professor

ON THE FEATURES OF THE EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN

The article highlights the key aspects of the peculiarities of raising orphans in educational institutions of Ukraine. The factors of prevalence of this phenomenon in our state are investigated; features of the psychological state of the selected category of children. Theoretical and methodological bases of upbringing of raw preschool children with psychophysical development disorders - intellectual disorders are determined and substantiated.

Key words: education, orphans, senior preschool age, psychophysical development disorders, intellectual disorders, emotional and volitional sphere , behavior.

Постановка проблеми. Сьогодні все більше наукових даних і спостережень свідчать про те, що від материнської депривації страждають не тільки діти, що залишилися без батьків або знаходяться тривалий час в лікарнях, а й багато з тих, хто живе в родині.

Однією з найгостріших соціально-економічних і психолого-педагогічних проблем в нашій країні, як і на всьому пострадянському просторі, є проблема соціального сирітства – явища, при якому діти залишаються без батьківського піклування при живих батьках.

Пріоритетною формою влаштування дітей, які залишилися без піклування батьків в нашій країні, і за кордоном є сімейне виховання. Традиційні моделі замінної сімейної турботи: усиновлення та опікунство – не в змозі охопити всіх дітей, які залишилися без піклування батьків

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема сирітства є актуальною як для дітей-сиріт з нормотиповим розвитком, так і дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Значний внесок у розвиток практики навчання і виховання дітей-сиріт з інтелектуальними порушеннями (ДІП) внесли російські спеціалісти Е. Агеєва, А. Бабушкіна, І. Бгажнікова, А. Ватажина, С. Забрамна, Т. Ісаєва, М. Кузьмицька, А. Маллер, М. Рейдибойм, Г. Цикото, Л. Шипіцина та інші. Організація допомоги дітям-сиротам з інтелектуальними порушеннями була предметом дослідження М. Бірюкової, М. Генінг, С. Забрамної, Н. Лур'є, Т. Чернікової.

На Україні цією проблемою займаються такі науковці, як Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, В. Золотоверх, А. Колупаєва, М. Матвеева, Н. Мацько, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна та інші.

Але не дивлячись на це, даній проблемі в нашій країні приділяється ще недостатньо уваги. Зокрема це стосується визначення ефективності використання інноваційних підходів у процесі виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, обґрунтуванням ефективних шляхів діагностики поведінкових порушень, визначенням впливу поведінки на загальну картину їхнього психічного розвитку. На сучасному етапі таких наукових напрацювань є недостатньо [1, с. 7].

Мета статті – дослідити та визначити особливості виховання дітей-сиріт з інтелектуальними порушеннями в Україні.

Виклад основного матеріалу. У всі часи були діти, яким випадала гірка доля зростати без батьків. Сиріт всиновлювали, їх брали в монастирі, створювали будинки піклування, притулки.

Датування виникнення таких установ різняться. Відомі чеські дослідники проблеми сирітства І. Лангмейер і З. Матейчек називають ІУ ст. н. е. (м. Царгород).

Перші установи для дітей, які залишилися без батьків, були притулками для немовлят. Туди потрапляли незаконнонароджені, підкидьки, причому у всіх країнах прийом таких дітей здійснювався анонімно, так, що навіть приймали дитину не бачивши того, хто віддавав дитину в притулок. Тому нерідко віддавали навіть законно народжених немовлят. До початку ХІХ ст. виховні будинки були в багатьох великих містах Європи та Америки.

Перші притулки відкривалися зазвичай при монастирях і лише до ХУІІІ-ХІХ ст. багато з них стали патронуватися державою.

Виховні установи для дітей старше трьох років як в країнах Європи, так і в нашій державі були відкриті декількома століттями пізніше. Організаційно-педагогічні основи таких дитячих притулків були закладені в ХУІІІ ст. А. Франке. З початку ХІХ ст. вони отримали поширення в Німеччині, потім у Великобританії і Нідерландах, пізніше – у Франції.

Сирітство негативно впливає на психологічний стан дитини, на усіх етапах її дорослішання. У більшості випадків сирітство зумовлює виникнення *депривації*.

Депривація – це незадоволені потреби людини. У разі дитини, що живе в дитячому будинку, це позбавлення основних життєвих потреб. В результаті психічної депривації у сиріт формуються принципово інші механізми, щоб пристосуватися до життя в дитячому будинку. Але до життя в суспільстві і правильного самовідчуттю, розвитку особистості дитина непристосована.

Залежно від випробуваних позбавлень психологи виділяють різні види депривації.

Материнська депривація. Малюк, який опинився в будинку дитини з самого народження, позбавляється самого основного для повноцінного психологічного, соціального і фізіологічного розвитку – материнської турботи і любові. Відомо, що немовлята, переведені в будинок малюка, перш за все, як і всі діти, плачуть і кричать – звать маму. Але в якийсь момент цей плач припиняється. Психологи пояснюють: дитина усвідомлює, що кликати маму марно, вона не прийде! Дитина-сирота починає вести себе зовсім інакше. Якщо малюк мовчить – це ненормальна ситуація. Пізніше такі діти навчаються і самостійно себе заспокоювати і заколисувати. У будинках малюка можна побачити, як малюки в ліжечках постійно гойдаються – так вони самі замінюють

собі руки мами, які б колисали і заспокоювали. Поруч немає дорослих, які б оточили дитини теплом і любов'ю, заради яких би він намагався розвиватися і рости. Розвиток дитини завмирає [2].

Якщо дитина більш старшого віку зростає в атмосфері нелюбові, фізичного та емоційного насильства – чи в дитячому будинку, або в родині – то вона також може відчувати психологічну депривацію. Наприклад, якщо дитина живе з мамою, але недоотримує турботу і любов, також спостерігається затримка соціально-психологічного розвитку дитини. Навіть якщо дитина живе в кризових соціальних умовах (наприклад, сім'я бідна, в будинку не прибрано, часто не буває достатньо їжі), але при цьому має постійний фізичний тілесний контакт з матір'ю, вона не відчуває соматичних розладів. І навпаки, життя навіть в найкращому дитячому будинку, що забезпечує повноцінне харчування і догляд за дітьми, призводить вихованців до розладів і депривації [2].

Сенсорна депривація. Така депривація проявляється, коли дитині не вистачає можливостей і стимулів для розширення уявлень про навколишній світ. Для розвитку дитини необхідно створити певні умови. Для дітей, які переживають сенсорну депривацію, характерне різке відставання в розвитку, недорозвинення мовлення, пізнавального розвитку та рухових навичок [2].

Пізнавальна і рухова депривація. Дитина повинна розвиватися в умовах, де можливо її навчання і придбання нових навичок, інакше вона не осягає навколишній світ. Недарма для малюків розробляються найрізноманітніші розвиваючі іграшки: рух предметів і гра з ними стимулює маленьку дитину до рухової активності. Рух важливий для дитини різного віку. Якщо дитина обмежена у просторі, їй не дають рухатися, забороняють бігати і стрибати, кричати і всіляко проявляти свою активність і реалізовувати накопичену енергію, вона поступово впадає в апатію або, навпаки, проявляє агресивну поведінку. Згадаймо, що діти в будинках для дітей-сиріт – постійно живуть в своїх ліжечках і позбавлені можливості рухатися і вивчати зовнішній світ, таке «рослинне» існування призводить до різкого зниження пізнавального розвитку [2].

Емоційна депривація. Це один з найважчих видів депривації – позбавлення дитини емоційного контакту. Недостатні емоційні контакти з дорослими, перш за все з мамою, заважають формуванню особистості дитини. Варто пам'ятати, що постійне перебування в колективі дитячого

будинку якраз не сприяє емоційному розвитку, тому що нескінченне різноманіття контактів з різними людьми не вчить емоційним зв'язкам. Часто діти, які живуть в дитячому будинку, скаржаться на неможливість залишитися наодинці з собою і своїми думками. Це схоже на існування людини в місцях позбавлення волі, вихованці змушені ходити строем, постійно жити в колективі, все (їсти, спати, гуляти) тільки по команді і з дозволу. «Діти, позбавлені емоційних прихильностей і володіють мізерною емоційною поведінкою, не вміють правильно реагувати на турботу, ласку і душевне тепло, звернене до них; не знають, як правильно радіти, часто вже в дорослому віці вони не вміють будувати емоційні стосунки з іншими людьми, їм складно любити і будувати сім'ю» [2].

Не вирішені вчасно завдання адаптації ведуть до формування соціально незрілої особистості – психічний інфантилізм. Походження психічного інфантилізму має складну біологічну і соціальну природу, але соціальний фактор найбільш значущий. До ознак соціально незрілої особистості можемо віднести сенсорну спрагу – прагнення якомога більше дізнатися, побачити, скуштувати, прагнення не придбати знань і досвіду, а придбання заради придбання; романтичну пристрасть до пригод, їх постійний пошук, азарт; пристрасть наслідування, відсутність і боязнь самостійного вибору навіть життєво важливих сфер, таких як професія, «стадне почуття»; надмірну образливість, дитячість у поведінці; вчинки по першому спонуканню, нестримність в задоволенні потреб і бажань, в тому числі і харчових, матеріальних тощо, діють за формою «захотів – зробив – подумав»; безпечність, небажання доводити почату справу до кінця; переважання ігрових інтересів; легку, швидку насиченість діяльністю.

Встановлено, що найбільше постраждала в структурі особистості дитини-сироти є афективно-особистісна сфера, сфера емоцій і прихильностей, дитини, залишеної без піклування батьків. У дітей, які виховуються в установі інтернатного типу (будинку дитини, дитячому будинку, школі-інтернаті з постійним перебуванням), розвиток емоційної сфери страждає по цілому ряду характеристик. У них менше емоцій за кількістю, якістю, ніж у дітей з сім'ї, емоційні прояви бідні, невиразні. У міжнародному класифікаторі хвороб деприваційні симптоми об'єднані діагнозами «реактивний розлад прихильності» і «розгальмований розлад прихильності» [3].

Перебування дітей в установі для сиріт посилює депривації, спотворює розвиток особистості дитини, що залишилася без піклування батьків, в силу зниженої довірливості спілкування і супроводу, його групової, а не індивідуальної спрямованості, формальності і мінливості контактів з дорослими (у вихователя – це функціональний обов'язок, склад вихованців може змінюватися), жорстка регламентація поведінки і діяльності вихованців, режимний характер установи, а також фіксований соціальний статус дитини яка залишилася без піклування.

Висновки. У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що для дітей-сиріт як з нормотиповим розвитком так і дітей-сиріт з порушеннями психофізичного розвитку (інтелектуальними порушеннями) притаманні прояви деривації. Проведений аналіз дає можливість припускати, що для дітей-сиріт дошкільного віку притаманні наступні види деривації: материнська, сенсорна, емоційна. Ці види деривації накладають негативний відбиток на формування особистісних якостей дитини, зумовлюють виникнення психологічного інфантізму. Можемо припускати, що у дітей-сиріт з інтелектуальними порушеннями якості психологічного інфантізму є домінуючими.

Перспектива подальшого дослідження. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні показників та критеріїв проявів материнської та емоційної депривації, як таких, що найбільш яскраво виражені у дітей дошкільного віку. Проведення експериментального дослідження щодо виявлення особливостей прояву цих видів депривації дасть змогу розробити систему заходів щодо їх послаблення у обраній категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
2. Депривация: как разрыв эмоциональных связей. Електронний ресурс. URL: <https://blago-dg.ru/deprivaciya-kak-razryv-emocionalnyx-svyazej-vliyaet-na-razvitie-rebenka/> (дата звернення: 10.05.2021 р.).
3. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 38 с.
4. Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. Електронний ресурс. URL: https://psyjournals.ru/childdeprivation/issue/69148_full.shtml (дата звернення: 10.05.2021 р.).

Гузь Інна Борисівна

аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю. А.**, доктор пед.
наук, професор

ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

У статті висвітлено питання впливу художньо-продуктивної діяльності на всебічний розвиток дошкільника зі зниженим зором. Проведено науковий аналіз ступеня розробки проблеми фахівцями. Указано, що художньо-продуктивна діяльність є основою загального розвитку дитини, впливає на розв'язання завдань усіх напрямів виховання. Конкретизовано, що корекційно-педагогічна робота полягає в тому, щоб навчити дітей з порушеннями зору бачити прекрасне в навколишньому.

Ключові слова: художньо-продуктивна діяльність, старші дошкільники зі зниженим зором, слабозорі діти, всебічний розвиток.

Huz' Inna Borysivna

Postgraduate student of the specialty
016 Special education Sumy state pedagogical
University named after A.S. Makarenko
Supervisor - **Bondarenko Y.A.**, Dr. ped. Science, Professor

ARTISTIC AND PRODUCTIVE ACTIVITIES OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH REDUCED VISION

The article highlights the impact of artistic and productive activities on the comprehensive development of preschoolers with low vision. A scientific analysis of the degree of problem development by specialists has been carried out. It is indicated that artistic and productive activity is the basis of the general development of the child, influences the solution of problems of all directions of education. It is specified that the correctional and pedagogical work is to teach children with visual impairments to see the beautiful in the environment.

Key words: artistic and productive activity, senior preschoolers with low vision, visually impaired children, comprehensive development.

Постановка проблеми.

В сьогоденні дошкільна освіта в Україні перебуває в стані модернізації та пошуку ефективних шляхів, технологій, форм щодо забезпечення якості освітніх послуг. Важливого значення в освітньому процесі набуває всебічний розвиток особистості, формування здатності до творчого самовираження, реалізація свого природного потенціалу, підготовка до готовності навчатися впродовж життя. Формування творчих навичок відбувається з дошкільного віку через включення дитини у різноманітні види мистецької діяльності.

Сучасні батьки, під впливом і поширенням інформаційних технологій, опікуються логіко-математичним та мовленнєвим розвитком дитини, використовуючи традиційні прийоми, характерні для початкової школи: навчання читати та писати. При цьому недооцінюють такий вид мистецької діяльності як художньо-продуктивний. Саме художньо-продуктивна діяльність сприяє становленню духовного світу дитини, розвитку творчих здібностей, виробленню її естетичних смаків, життєвих цінностей.

Актуальність. В законі України «Про освіту» зазначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [7, с. 1].

Входження України в єдиний європейський простір зумовлює поступові зміни в стратегії розвитку Національної системи дошкільної освіти. В умовах модернізації змісту дошкільної освіти, гуманізації її цілей та принципів, відбувається переорієнтація на особистісний розвиток дитини дошкільного віку як обов'язкової складової у формуванні соціальних механізмів та компетентностей особистості.

Вчені стверджують, що художньо-продуктивна діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості (Л. Божович, Т. Комарова, В. Мухіна, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна). Особливості навчання дітей дошкільного віку малюванню, ліпленню, аплікації відображено в працях Р. Арнхейма, Г. Григор'євої, Т. Доронової, Н. Дяченко, В. Інжестойкової, Т. Казакової, А. Казарян, Н. Кириченко, Т. Комарової, В. Косминської, В. Котляра, Г. Лабунської, І. Ликової, Б. Маршак, Ю. Полуянова, Л. Редькіної, Н. Сакуліної, О. Трусової, Н. Халезової та ін.

Дослідження багатьох учених у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, М. Земцова, В. Кобильченко, Л. Куненко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) довели, що художня діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини з порушеннями зору, оскільки у дитини розвиваються сприймання,

почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у своїх силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше, розвиваються її комунікативні здібності тощо. Різні види художньої діяльності мають величезний вплив на особистість дитини з порушеннями зору, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію.

Період дошкільного дитинства найсприятливіший для всебічного гармонійного розвитку особистості. Адже, саме в цей період закладається фундамент художньо-творчого розвитку особистості. Тому, одним із актуальних питань, що стоять перед педагогами, є необхідність розвитку здатності дитини практично реалізувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми впливу художньо-продуктивної діяльності на розвиток дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором.

Виклад основного матеріалу. Дошкільна освіта є невід'ємним складником та першим рівнем у системі освіти, стартовою платформою особистісного розвитку дитини. Зміст та організація освітнього процесу у сфері дошкільної освіти максимально активізує діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації її творчих задумів та мрій.

Державний стандарт, який визначає вимоги до змісту та результатів освіти дитини дошкільного віку, а також умов, за яких вони можуть бути досягнені, є Базовий компонент дошкільної освіти. Стандарт представляє взаємозв'язок між цінностями дошкільної освіти, напрямками освіти (змістом), процесом формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що забезпечує освітній результат – компетентність дитини старшого дошкільного віку.[1]

Освітній напрям Базового компоненту дошкільної освіти «Дитина в світі мистецтва» передбачає розвиток мистецько-творчої компетентності дошкільника, залучення вихованців до різних видів мистецької діяльності в умовах, спеціально створених для розвитку їхніх здібностей, формування здатності до самовираження з пріоритетом розвитку емоційної сфери, спрямованість на здобуття ними життєвих навичок під час освітньої та самостійної художньої діяльності, спрямованість зусиль педагогів і батьків на виявлення дитячої творчості в контексті мистецької діяльності.[6] У мистецьких видах діяльності відбувається формування навичок, які стануть базовими в дорослому житті: уміння слухати та чути, дивитися і бачити, естетичний смак,

основи декорування, розвиток дрібної мотики як основа підготовки руки до письма, розвиток інтонаційної та емоційної виразності мовлення, розвиток пластичності, відчуття ритму, яке є основою читання та письма, правила етикету та інше. [3]

Однією з пріоритетних видів мистецької діяльності для формування мистецько-творчої компетентності дошкільника є художньо-продуктивна діяльність, яка включає в себе малювання, ліплення, аплікацію. Під час художньо-продуктивної діяльності дитина дошкільного віку має змогу втілити свої задуми та реалізувати творчі здібності, незалежно від дорослого.

Головне завдання художньо-продуктивної діяльності дітей дошкільного віку полягає в емпіричному, чуттєвому пізнанні світу; вихованні пізнавальної і творчої активності, спрямуванні її на естетичне сприйняття мінливості й різнобарвності світу, його краси; осмисленні краси в усіх її формах, а також естетичних якостей предметів та об'єктів оточуючого; особливості, неповторності, що передана в яскравих кольорах, цікавих формах, візерунках, розписах, малюнках; прилученні дитини до світу мистецтва.

Зміст навчання дошкільників зі зниженим зором художньо-продуктивної діяльності полягає у сприянні своєчасному психічному та особистісному розвитку, розвитку загальних здібностей. При цьому пріоритетним завданням навчання художньо-продуктивної діяльності є формування мотивів образотворчої діяльності, оскільки визначальним чинником життєдіяльності творчої особистості можна вважати мотиваційні механізми як систему збуджувальних чинників, що стимулюють та спрямовують поведінку об'єктів.

Окрім того, до головних завдань художньо-продуктивної діяльності також відносять формування вміння сприймати навколишній світ, розвиток уяви, формування власне образотворчих дій та естетичне виховання. У межах навчання художньо-продуктивної діяльності вирішуються й корекційні завдання: розвиток зорового сприймання та включення його у полісенсорну діяльність, дрібної моторики, орієнтації у просторі, формування, уточнення та корекція уявлень про навколишній світ тощо (І. Моргуліс, Л. Плаксіна, Л. Солнцева, Л. Уфімцева та ін.).

Художньо-продуктивна діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. Під час створення зображення в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. У процесі творчості особливого значення набувають саморозвиток,

самовираження та самореалізація, які є важливими чинниками розвитку кожної особистості. Творча особистість здатна реалізувати свій потенціал у різних сферах життєдіяльності.

Малювання, ліплення, аплікацію поєднує художньо-продуктивна діяльність у практиці закладів дошкільної освіти. Ці види діяльності спрямовані на створення певного продукту, вимагають оволодіння особливими способами дій та здійснюють специфічний вплив на психічний розвиток дітей.[2]

Продуктивні види діяльності мають моделюючий характер. Продуктивна діяльність, моделюючи предмети навколишнього світу, призводить до створення реального продукту, в якому уявлення про предмет, явище, ситуації отримує матеріальне втілення в малюнку, конструкції, об'ємному зображенні.[11]

В умовах художньо-продуктивної діяльності у дітей із порушеннями зору формуються складні художньо-естетичні образи. При цьому формування таких образів носить системний характер і здійснюється при опорі на слухові, тактильні, кінестезичні й інші сенсорні функції, включаючи залишковий зір. Полісенсорна основа сприйняття дійсності й просторово-орієнтовної діяльності слабозорих дітей має важливе компенсаторне значення. Усе це є важливим джерелом одержання дітьми естетичної інформації з навколишньої дійсності.

Освоюючи художньо-продуктивну діяльність, дитина зі зниженим зором вчиться виділяти в реальному предметі ті сторони, які можуть бути відображені в тому чи іншому її вигляді. У слабозорого дошкільника складається вміння варіативно використовувати виражальні засоби та знаряддя, виникають узагальнені способи зображення об'єктів навколишнього світу.

Художньо-продуктивна діяльність тісно пов'язана з сенсорним вихованням. Дитині, щоб намалювати, зліпити будь-який предмет, потрібно попередньо ретельно його обстежити. Формування уявлень про предмети потребує засвоєння знань про властивості та якості, форму та колір, величину та положення в просторі. Дошкільники виокремлюють ці якості, порівнюють предмети, виділяють схоже та відмінне, тобто виконують розумові дії. Отже, зображувальна діяльність сприяє сенсорному вихованню, розвитку наочно-образного мислення. [10]

Педагог у процесі художньо-продуктивної діяльності формує вміння дошкільнят сприймати колір, бачити і сприймати світ очима художників, діяти, як художники в процесі спілкування з кольором, використання його у власній художньо-продуктивній діяльності. Колір стає важливою характеристикою світу та себе в ньому.

Під час художньо-продуктивної діяльності діти оволодівають еталоном величини, дізнаються, що предмет може розглядатися як «великий» порівняно з іншим предметом, який у тому разі є «маленьким». В художньо-продуктивній діяльності поняття «величина» набуває значення для виразності зображення і композиційного рішення. Діти здатні зрозуміти, що віддалені предмети в малюнку потрібно зображати зменшеними, а зображення переднього плану – збільшеними. Так складаються уявлення щодо передавання простору, глибини, перспективи в малюнку [4, с. 106].

На заняттях з художньо-продуктивної діяльності розвивається мовлення дітей: засвоєння назв, форм, кольорів та їх відтінків, просторових значень сприяє збагаченню словника, висловлювання у процесі спостережень за предметами та явищами, в обстеженні предметів, а також під час розглядання ілюстрацій, репродукцій картин художників позитивно впливають на розширення словникового запасу та формування мовлення.

У процесі занять із художньо-продуктивної діяльності в дітей формуються морально-вольові якості: потреба та вміння доводити розпочату справу до кінця, зосереджено й цілеспрямовано займатися, допомагати одноліткам, долати труднощі тощо. Заняття сприяють вихованню в дітей доброти, справедливості, формування працелюбності пов'язане з розвитком таких вольових якостей особистості, як наполегливість, витримка, виховується вміння працювати, досягати бажаного результату.

Корекційно-педагогічна потреба полягає в тому, щоб навчити дітей із порушеннями зору бачити прекрасне в навколишньому, у житті, природі, у суспільних відносинах людей, емоційно збагатити особистість дитини, якому багато чого недоступно для безпосередньо-почуттєвого сприйняття дійсності. Важливо ознайомлювати дітей зі зниженим зором із соціальною дійсністю, творами образотворчого мистецтва, художньою практикою, залучати до джерел народної культури. Необхідно створювати умови для того, щоб слабозорі дошкільнята навчались емоційно відгукуватись на красу навколишнього оточення, помічати, сприймати, бачити, відчувати і шанувати цю красу, бажати відтворювати її в естетичних діях, іграх, на заняттях з художньо-продуктивної діяльності, під час самостійної художньо-продуктивної діяльності, називати відповідними словами та передавати особисті враження від неї за допомогою різних матеріалів і зображувальних технік, переживати почуття захоплення, радості, здивування, творчого піднесення, самоцінності.

Таким чином, художньо-продуктивна діяльність відіграє унікальну роль у розвитку й удосконалюванні особистості слабозорих дошкільнят. При цьому принципово важливо, що почуття прекрасного не є вродженим – воно здобувається людиною в ході засвоєння соціального досвіду.

Висновки. Одним із чинників всебічного гармонійного розвитку особистості є її художньо-продуктивна діяльність. Це складова частина освітньо-виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Шляхи залучення молодого покоління до прекрасного мають одне призначення – будувати щирі й доброзичливі взаємини між дітьми дорослими.

Художньо-продуктивна діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини зі зниженим зором, оскільки у дитини розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у своїх силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше, розвиваються її комунікативні здібності тощо. Різні види художньо-продуктивної діяльності на відповідних заняттях чи в час проведення самостійної художньої діяльності мають величезний вплив на особистість дитини зі зниженим зором, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію.

Перспектива дослідження полягає в обґрунтуванні художньо-продуктивної діяльності для всебічного розвитку дошкільника за зниженим зором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / М-во освіти та науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoh_o%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 28.04.2021).
2. Гагаріна Н. П. Художньо-продуктивна компетенція дошкільників. Діти і картини : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
3. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. / М-во освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf> (дата звернення 29.04.2021).
4. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за ред. Г. В. Сухорукової. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Особливості розвитку особистості з порушеннями зору / Л. С. Вавіна, І. М. Гудим, С. М. Кондратенко, К. С. Довгопола, Л. А. Нафікова. Київ : Педагогічна думка, 2012, 132 с.
6. Половіна О. Дитина в світі мистецтва. *Дошкільне виховання*, 2021. №2. С. 3-8.
7. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

8. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка. Теорія навчання та виховання сліпих та слабозорих дітей. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, 2009. 325 с.
9. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.
10. Швайко Г.С. Занятие по изобразительной деятельности в детском саду. Москва : ВЛАДОС, 2001. 325 с.
11. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО. *Дошкільне виховання*, 2021. № 4. С. 20-23.

Гусєва Тетяна Олексіївна

аспірантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумський державний педагогічний
Університет імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А.**, докт. пед. наук,
професор.

**СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК ЗАСІБ
СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО**

На теперішній час процес соціалізації є предметом дослідження фахівців багатьох галузей наукового знання. Психологи, педагоги, соціологи, соціальні психологи розкривають різні аспекти цього процесу, досліджують механізми, етапи та стадії, фактори соціалізації. Досягнення цієї мети на науково-педагогічному рівні потребує створення нових освітніх стандартів, відповідних корекційно-методичних засобів, нової структурної організації, розробки чітких нормативів для системи соціальної інтеграції на всіх етапах навчання і розвитку осіб з інвалідністю. Лише своєчасне розв'язання всіх цих складних проблем забезпечить оптимальні умови навчання і виховання молодих людей з тим, щоб сприяти найкращій їх підготовці до самостійного активного суспільного життя.

Ключові слова: особа з інвалідністю, поняття і суть реабілітації, соціальної реабілітації, інтеграції.

Guseva Tatyana Oleksiivna

Postgraduate student of the specialty
016 Special education
Sumy state pedagogical university
named after A.S. Makarenko
Supervisor - **Bondarenko Y.A.**, Dr. ped. Science, Professor

**SOCIAL REHABILITATION OF PERSONS WITH DISABILITIES AS A MEANS OF SOCIAL
INTEGRATION INTO SOCIETY**

At present, the process of socialization is the subject of research by specialists in many fields of scientific knowledge. Psychologists, educators, sociologists, social psychologists reveal various aspects of this process; explore the mechanisms, stages and stages, factors of socialization. Achieving this goal at the scientific and pedagogical level requires the creation of new educational standards, appropriate correctional and methodological tools, a new structural organization, the development of clear standards for the system of social integration at all stages of education and development of persons with disabilities. Only the timely solution of all these complex problems

will provide optimal conditions for the education and upbringing of young people in order to contribute to their best preparation for independent active social life.

Key words: person with disability, concept and essence of rehabilitation, social rehabilitation, integration.

Постановка проблеми: Основною метою соціальної інтеграції є соціальна реабілітація осіб з інвалідністю, досягнення якої потребує створення нових освітніх стандартів, відповідних корекційно-методичних матеріалів, розробки чітких нормативів на всіх етапах навчання і розвитку осіб з інвалідністю. Лише своєчасне вирішення цих проблем забезпечить найкращу їх підготовку до самостійного, активного суспільного життя.

Перші кроки до практичного розв'язання проблеми навчання та виховання осіб з особливими потребами були здійснені ще наприкінці XIX ст. про що свідчать наукові літературні джерела.

Актуальність: Проблема соціальної інтеграції в суспільство дітей та молоді з інвалідністю у др. пол. XX – на поч. XXI ст. стала об'єктом наукових досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців.

Питання інтеграції осіб з інвалідністю засобами освіти та можливості доступу до неї розглядалося у працях вітчизняних (Є. Мартинов, О. Мовчан, Т. Самсонов, Є. Тарасенко, та ін.) і зарубіжних вчених (Б. Барбер, Г. Беккер, Дж. Девіс, К. Дженкс, Х. Кербо, К. Тейлор та ін.).

Окрема увага приділялася вихованню, соціалізації та адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку до майбутньої життєдіяльності (В. Баруліна, Г. Лактіонової, А. Маллера, Г. Мерсіянова, В. Сухомлинського, та ін.). Ми погоджуємося з думкою фахівців, які акцентують увагу на доцільності розробки і впровадження в роботу інноваційних форм і методів соціальної роботи з молоддю з інвалідністю, зокрема з інтелектуальними порушеннями на шляху їх успішної соціальної інтеграції в загальну систему соціальних відносин і взаємодій.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що в цих дослідженнях не достатньо висвітлено проблему соціальної реабілітації як засобу успішної соціальної інтеграції молоді з інтелектуальними порушеннями. Соціальна значущість обраної проблеми актуалізує проведення теоретичного дослідження з обраної теми.

Мета статті. Теоретичний аналіз соціальної реабілітації осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень та практичне застосування її в реабілітаційній установі.

Виклад основного матеріалу. Соціальна реабілітація відіграє важливу роль у соціальній інтеграції осіб з інвалідністю тому, що це процес залучення осіб з інвалідністю в суспільство як повноправних його членів, які беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності. Соціальна реабілітація осіб з інвалідністю - це комплекс державних та суспільних заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для соціальної інтеграції людини з інвалідністю в суспільство. Мета соціальної реабілітації - відновлення соціального статусу, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності.

Складовими соціальної реабілітації осіб з інвалідністю є медична, фізична, професійна, технічна, психологічна й інші види реабілітації, що спрямовані на подолання відчуття соціальної неповноцінності, зміцнюють віру у свої можливості, зменшують зосередженість на своїх проблемах. Культурна самоактуалізація особистості, її активна робота над своєю соціальною досконалістю є неодмінною умовою соціальної реабілітації. Результати реабілітації залежать від активності самої особистості.

За даними Т. Губарева, В. Столярова, у низці країн питання соціальної реабілітації осіб з інвалідністю регулюються актами найвищих законодавчих органів з метою створення для них рівних можливостей, для забезпечення доступної освіти, роботи, культурної діяльності, тобто соціально-культурної реабілітації.

Теоретичний аналіз дозволив з'ясувати, що соціальна реабілітація осіб з інвалідністю - складний процес, який потребує переорієнтації у напрямі розробки методології і методики соціально-педагогічної та психологічної моделі соціальної роботи. Люди з інвалідністю потребують не тільки фінансової допомоги чи заходів з реабілітації, а й належних умов для реалізації своїх здібностей, розвитку особистісних якостей та розвитку у моральному, соціальному і духовному вдосконаленні. Необхідно суттєві зміни у ставленні до людей з інвалідністю.

Розглянемо технології соціальної реабілітації осіб з інвалідністю. Для цього, перш за все, розробляються програми реабілітації як системи заходів, що розвивають можливості особи з інвалідністю й усієї сім'ї. Вони розробляються командою фахівців, що складається з лікаря, соціальною працівника, педагога, психолога, разом із батьками. У багатьох країнах такою програмою керує один

фахівець-це може бути будь-який із перерахованих фахівців, який відстежує і координує реабілітаційну програму (фахівець куратор). [5]

Теоретичний аналіз дозволив виділити проблеми соціальної реабілітації: проблеми людини, проблеми сім'ї, проблеми професіоналів, проблеми суспільства, проблеми фізичного середовища, проблема соціалізації. Напрямки допомоги, які ми можемо надати при проблемах з соціальної реабілітації:

- формування особистості, забезпечення емоційної підтримки, фізичного здоров'я, задоволення соціальних потреб (проблеми людини);
- забезпечення фінансової підтримки, житлових умов, вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції (проблеми сім'ї);
- профілактика та підтримка здоров'я, забезпечення допомоги, захист інтересів дітей та сім'ї, розробка та впровадження спеціальних методів освіти та виховання дітей та батьків, розробка та виготовлення спеціальних засобів для підтримки ефективної життєдіяльності та навчання дітей, створення спеціальних робочих місць, створення та впровадження відповідної системи захисту прав та обов'язків осіб з інвалідністю та їх сімей (проблеми професіоналів);
- зміна ставлення до осіб з інвалідністю та їх сімей (проблеми суспільства);
- створення дружнього для осіб з інвалідністю простору, зменшення впливів, що зашкоджують здоров'ю та життєдіяльності людини з інвалідністю (проблеми фізичного середовища);
- процес взаємодії особистості та суспільства (проблема соціалізації).

Запорука інтеграції осіб з інвалідністю - застосування міждисциплінарного командного підходу. Для досягнення цієї мети в реабілітації осіб з інвалідністю застосовується комплексна або міждисциплінарна модель. Міждисциплінарна модель взаємодії передбачає прийняття рішень на основі узгодження між фахівцями різних професій.

Комплексна модель соціальної реабілітації - це цілісність надання, психологічних, корекційно-педагогічних та соціальних послуг, які не можуть існувати відокремлена одна від одної. Особливо для осіб, що мають інтелектуальну недостатність.

В експериментальній реабілітаційній установі змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень - Центрі «Сприяння» громадської організації «Феліцитас» пріоритетним напрямком роботи є соціальна реабілітація та інтеграція людей з інвалідністю в суспільство.

Цільова аудиторія установи: особи з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Послуги, які надаються в установі: денний догляд; психолого-педагогічна реабілітація; соціальна та побутова реабілітація; працетерапія; арт-терапія; консультування; транспортування; реабілітація на дому.

Мета програми: надання денного догляду особам з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень на базі реабілітаційної установи, а також проведення соціальної реабілітації на базі реабілітаційної установи та в домашніх умовах. Реабілітаційна установа працює по програмі «Місто – територія добра та милосердя» від Департаменту соціального захисту населення Сумської міської ради.

Завдання програми: забезпечення денного догляду осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в умовах реабілітаційної установи; забезпечення соціальної реабілітації осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в умовах реабілітаційної установи; забезпечення соціальної реабілітації осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень відсталістю в умовах їх проживання; транспортування клієнтів до установи та інших можливих місць надання соціальних послуг; забезпечення інформаційними заходами.

Для досягнення високої ефективності реабілітаційної роботи спеціалісти установи використовують різні форми реабілітації, інноваційні технології, інтерактивні форми. Напрямки роботи установи: соціально-побутові навички; музичне виховання; приготування їжі; техніка; арт-терапія; комунікація; працетерапія; читання; письмо; самообслуговування; фізкультура; ігри.

Основні види діяльності: діагностування; консультування; реабілітація; корекція; профілактика. Важливу роль в роботі установи відіграє реабілітаційний процес, який включає в себе соціальну, педагогічну, психологічну реабілітацію.

Соціально-педагогічна та психолого-педагогічна реабілітація особи з інвалідністю спрямована на реалізацію наступних завдань: створення системи розвивального середовища особи з урахуванням її особистісних та фізіологічних особливостей; оптимізація процесу діагностики психофізичного стану особи шляхом поглибленого тестування; психологічна та дефектологічна корекція; забезпечення спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання; подолання порушень психологічного, фізичного та сенсорного розвитку;

підвищення рівня життєвої компетентності особи з інвалідністю; формування готовності особи з інвалідністю до соціальної та особистісної самореалізації; пропаганда сімейно орієнтовного виховання особи з інвалідністю; розвиток волонтерського руху щодо особи з інвалідністю; створення умов, в яких кожен вихованець повірив би у себе, свої можливості, відчув радість від досягнутого.

Фахівці установи здійснюють консультування, психолого-педагогічну діагностику, психолого-педагогічну корекцію, психолого—педагогічний патронаж. Педагогами проводиться виховна, розвиваюча та корекційна робота, яка направлена на розвиток моторної, сенсорної, пізнавальної діяльності за напрямками: формування та розвиток культурно-гігієнічних навичок, самообслуговування, соціальної адаптації, соціально-культурної реабілітації особи з інвалідністю.

Психологічна корекція - виправлення вад психічного розвитку, тактовне втручання в психічне та особистісне становлення особи з інвалідністю, цілеспрямований та обґрунтований вплив на окремі психологічні структури з метою виправлення відхилень та забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості. Психологічна реабілітація включає в себе психодіагностику (бесіда, вивчення результатів діяльності осіб з інвалідністю, спостереження, експеримент, тести та ін.); психологічну корекцію; консультування; профілактику; прогностику.

З метою забезпечення розвитку особливостей осіб з інвалідністю, їх пізнавальних навичок проводиться корекційна та профілактична робота. На особу з інвалідністю складається індивідуальний план роботи з урахуванням форми, ступеня важкості і специфіки порушення психологічних функцій та захворювання. Робота спеціалістів базується на наступних принципах: особистісне орієнтування, емоційна підтримка, формування позитивної мотивації, взаємодія з батьками.

Відповідно до висновків, діагностичного обстеження корекційна робота проводиться за напрямками: розвиток та корекція когнітивних процесів, психокорекція емоційно-вольової сфери, розвиток комунікативних навичок.

Працетерапія - як напрямок реабілітаційно-відновлювальної роботи спрямована на профілактику рухових та психічних розладів особи з інвалідністю і відновлення порушених функцій організму. Заняття направлені на формування і розвиток: початкових трудових навичок; формування побутових вмінь та навичок; формуванню самообслуговування та культурно-гігієнічних навичок;

дрібної моторики; зорово-моторної координації; координації обох рук одночасно; естетичного смаку та почуття гармонії.

Метою організації роботи з даного напрямку є забезпечення трудових процесів і поступового їх ускладнення, підтримки інтересу до праці, психологічний комфорт.

В процесі трудової діяльності велике значення набуває позитивна мотивація осіб з інвалідністю. У процесі трудової терапії вирішуються специфічні завдання: розширення уявлень про навколишній світ, про різні матеріали, способи їхньої обробки; підвищення пізнавальної активності особи; виховання любові до праці як форми існування людини; формування естетичного виховання навколишнього світу й життя; формування впевненості в собі, розвиток особистісного потенціалу, підвищення самооцінки; формування певних (доступних вихованцю) трудових навичок; звички до трудових зусиль і цілеспрямованої діяльності; зміцнення моторики рук, розвиток координації й диференціації рухів; корекція недоліків мовної діяльності; компенсація недоліків опорно-рухового апарата; компенсація недорозвиненості емоційно-вольової сфери особи з інвалідністю, формування самостійності, спостережливості; підготовка до свідомого вибору професії у відповідності зі своїми можливостями й здібностями, адекватна оцінка своїх достоїнств і недоліків, рівня своїх домагань.

Ефективність всіх видів реабілітації відчутна тоді, коли вона здійснюється комплексно. Для здійснення комплексної реабілітації в установі створена команда фахівців: практичний психолог; вчитель-дефектолог; вчитель-логопед, асистент-вчителя, вихователь соціальний; асистент вихователя соціального; медична сестра. Весь педагогічний колектив установи залучений до реалізації завдань комплексної реабілітації: діагностичні, виховні, розвивальні, корекційно-реабілітаційні, профілактичні. Комплексна реабілітація здійснюється відповідно до індивідуального плану, який розробляється спеціалістами установи на основі ІПР особи з інвалідністю.

Таким чином те, що саме міждисциплінарний підхід до реабілітації та оцінки, як одного з найважливіших етапів, є суттєвим фактором підвищення ефективності реабілітаційного процесу. При створенні процедур діагностики та оцінки, а також програм реабілітації, які будуть тривати все життя і мають забезпечувати з самого раннього віку і до старості треба розглядати в перспективі міждисциплінарної роботи.

Висновки. На прикладі реабілітаційної установи, ми можемо стверджувати, що ефективність інтеграційних процесів забезпечується не тільки адаптуванням особистості до суспільних, соціально-економічних стосунків, а й створенням суспільних умов для задоволення особливих потреб кожної особистості. Особа з інвалідністю може бути так само здібною і талановитою, як і її однолітки, що не мають проблем зі здоров'ям, але виявити свої дарування, розвинути їх, приносити користь суспільству їй заважає нерівність можливостей. Вона не пасивний об'єкт соціальної допомоги, а людина, що розвивається, має право на задоволення різносторонніх соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні, творчості.

Перспектива дослідження. Держава не просто покликана надати особі з інвалідністю певні пільги і привілеї, вона повинна піти назустріч її соціальним потребам і створити систему соціальних служб, що дозволяють нівелювати обмеження, які перешкоджають процесам соціальної реабілітації й індивідуального розвитку, поліпшити якості життя людини, що має інвалідність, захистити і представити її інтереси, створити умови для вирівнювання можливостей людей з інвалідністю, що заважає їх інтеграції в суспільство і створює передумови для незалежного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Харків : Бурун Книга, 2011. 160 с.
2. Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Київ : Вид. Соломії Павличко «Основи», 2005. 268 с..
3. Зверев І. Д., Лактіонова Г. М. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. Київ : ДЦССМ, 2004. 256 с.
4. Капська А.Й. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навч.-метод. посіб. для соціальних працівників і соціальних педагогів. Київ : ДЦССМ, 2003. 168 с.
5. Семігіної Т. В., Миговича І. І. Вступ до соціальної роботи : навч. посібник для студентів ВНЗ. Київ : Академвидав. Альма-матер, 2005. 304 с.
6. Соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими потребами : інформ.-метод. збірник. Одеса : ООЦССМ, 2001. 162 с.
7. Таланчук П. М., Онкович Г. В. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірн.наук. праць. Київ : Вид-во «Університет «Україна », 2009. 316 с.
8. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособ. 4-е изд. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. 340 с.
9. Чаплыгина Н.И., Чунихина Е.В., Грунина Н.М., Леус О.С. Практическое руководство к курсу реабилитации инвалидов. Харьков: ХГТОИ «Инвапресс», 2007. 67 с.

Дегтярьова Вікторія Борисівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка
Науковий керівник - **Косенко Ю.М.**, канд. пед. наук,
доцент

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розкрито актуальність ранньої діагностики виявлення дитячого аутизму і наголошено на ефективності ранньої розвитково-корекційної роботи. Висвітлено поетапність проведення діагностики психічного стану дітей з підозрою на РАС та зазначені умови у яких має проводитися діагностика для збору необхідної інформації. Зазначені основні психологічні інструментарії для виявлення РАС у дітей, що мають широку популярність серед науковців та практиків в Україні та за кордоном.

Ключові слова: діти з РАС, психолого-педагогічна діагностика, порушення розвитку, аутизм.

Degtyareva Victoriya Borisivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor - **Kosenko Y.M.**, Ph.D. ped. Science, docent

PSYCHOLOGICAL TOOLS FOR DIAGNOSING THE MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article reveals the relevance of early diagnosis of childhood autism and emphasizes the effectiveness of early developmental and correctional work. The step-by-step diagnosis of the mental state of children with suspected ASD and the conditions under which the diagnosis should be carried out to gather the necessary information. The main psychological tools for the detection of ASD in children, which are widely popular among scientists and practitioners in Ukraine and abroad.

Key words: children with ASD, psychological and pedagogical diagnostics, developmental disorders, autism.

Постановка проблеми: Спираючись на епідеміологічні дослідження, проведені протягом останніх 50 років, поширеність ASD у всьому світі зростає. За статистикою аутизмом в світі страждає понад 10 млн осіб. Кілька десятків років тому на 10 000 жителів припадав один аутист. Щороку їх стає на 11-17% більше. На території Китаю ця цифра ще вище - 20%. Сьогодні аутизмом страждає кожен сотий житель планети. Існує багато можливих пояснень цього очевидного збільшення, включаючи поглиблення обізнаності, розширення та удосконалення діагностичних критеріїв, кращі діагностичні засоби та покращену звітність щодо захворювання.

Актуальність: Проблема діагностики аутизму, починаючи з 30–40 років минулого століття і дотепер все ще лишається актуальною, це обумовлено зростанням статистичних показників розповсюдженості РАС у всьому світі. Важливим питанням для науковців залишається рання діагностика та виявлення РАС, це допоможе фахівцям надавати своєчасну необхідну допомогу дітям та їх сім'ям. Дослідження проведене у 2012 році у США показало ефективність раннього втручання, було виявлено зростання рівня адаптивної поведінки, коефіцієнту інтелекту, експресивного та рецептивного мовлення, соціальної компетентності та зниження рівня тяжкості симптомів.

Перевагами раннього виявлення РАС є отримання сім'ями інформації, яка допоможе розробити план дій, зосередитися корекційній, розвитковій та терапевтичній роботі.

Мета статті: У цій статті висвітлено діагностичний інструментарій психологічного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації ефективного психолого-педагогічного супроводу дитини з аутизмом необхідним етапом є вивчення її індивідуальних психологічних особливостей.

Процедура обстеження дошкільників з аутизмом необхідно проводити в індивідуальній формі. Діагностичні зустрічі мають відбуватися один раз на тиждень. Тривалість зустрічі визначалася індивідуальними потребами і можливостями дитини і тривала в середньому 60-90 хвилин. Особливості обстеження дітей з порушеним розвитком, а також зокрема дітей з аутизмом, наведено у працях зарубіжних й українських науковців: Е. Бродовіч, Л. Гречко, М. Ільїної, І. Мамайчук, І. Марцинковського, К. Островської, О. Романчука, В. Синьова, Т. Скрипник, М. Скорчинська, В. Тарасун, Г. Хворової, Л. Шипіциної, Д. Шульженко та ін.) [1; 2; 5].

Під час психологічного обстеження дітей з аутизмом варто опиратися на такі положення: 1) діагностика має бути ранньою (з першого дня перебування дитини в садочку); 2) проведення психологічного обстеження здійснюється за запитом або згодою батьків; 3) схема і підбір діагностичних і психокорекційних методів мають відповідати нозології захворювання дитини, особливостям її вікових характеристик, специфіці її провідної діяльності, характерної для кожного вікового періоду; 4) за умови з'ясування проблем, що входять до компетенції іншого спеціаліста (лікаря, логопеда), психолог сприяє

встановленню контакту батьків з відповідними спеціалістами; 5) здійснюється діагностика не лише слабких, але й сильних сторін дитини; 6) перевірка отриманих даних має бути підтверджена додатковими методами.

Для вивчення індивідуальних психологічних особливостей аутичних дітей дошкільного віку дослідження ми розбили на такі етапи, які в загальних рисах співзвучні визначеним етапам діагностики у праці І. Граматкіної, а також вимогам до організації діагностики в системі супроводу й етапам у роботі Л. Шипіциної [5]:

Етап первинної діагностики має на меті: вивчення документації (медичних свідчень, висновків психоневрологічних установ, психолого-педагогічних характеристик тощо); збір інформації зі слів батьків аутистичної дитини (опитувальник для батьків, анкета СНАТ); спостереження за поведінкою дитини (карта спостереження). Проведення психологічного обстеження дітей з аутизмом є тривалою процедурою, і може займати понад 5 зустрічей.

У роботі з аутичною дитиною дуже важливо не поспішати і не випереджати події. Поступово з розвитком взаємодії психолога і дитини таке дослідження стане можливим. Тому велику частину необхідної інформації про можливі форми взаємодії з дитиною можемо отримати із спостереження за її поведінкою, бесіди з батьками та заповнення опитувальника для батьків.

Багато авторів вказує на важливість методу спостереження на початковому етапі проведення діагностики. (О. Нікольська, О. Баєнська, М. Ліблінг, К. Островська та ін.) [3; 4]. Метод спостереження у психології – це спеціально організоване, цілеспрямоване, систематичне та планомірне сприймання досліджуваного об'єкта. Важливо правильно організувати спостереження – адже це можливість зібрати цінний матеріал [5]. До завдань першого етапу відноситься: аналіз первинних даних, отриманих на основі вивченої документації, бесіди з батьками, а також спостереження за дитиною; налагодження контакту з батьками та дитиною для проведення поглибленої діагностики.

Етап поглибленої діагностики передбачає: визначення рівня розумового розвитку дитини (шкала тестів розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона); діагностики ступеня розвитку структурних зорово-моторних функцій у дітей; ступеня порушення організації перцептивних і моторних функцій (зорово-моторний Бендер гештальт-тест); визначення рівня розвитку окремих психічних

функцій: уваги, мовленнєвих функцій, пам'яті, інтелекту, а також рухів і дій. визначення рівня загального розвитку дитини і ступеня прояву певних психологічних порушень, характерних для аутизму: наслідування, перцепції, дрібної й великої моторики, зорово-моторної координації, пізнавальних функцій, комунікації й експресивної мови, інтегральної оцінки рівня психічного функціонування; оцінка ступеня тяжкості порушень чотирьох базових для розладів зі спектром аутизму сфер (профіль шкали розвитку PEP-R).

Проведення поглибленої діагностики передбачає налагодження певного контакту з дитиною. Проведення обстеження з аутистичною дитиною має відбуватися в кімнаті з мінімальною кількістю подразників, щоб дитина якнайменше відволікалася. У кімнаті обов'язковою є наявність столу і стільців для дитини і дослідника. Необхідні матеріали для проведення обстеження мають бути заховані і пред'являтися по чергово, за потреби.

Окрім дослідження психічних функцій, психолог має також спостерігати за такими особливостями: розуміння, утримання і виконання інструкції (необхідність перекладу інструкції з вербального мислення, на образне мислення (надання візуальних вказівок)); вміння виконати завдання до кінця; зосередженість (вміння концентрувати увагу); виснажуваність; працездатність; уміння користуватись допомогою; уміння просити про допомогу; мотивація до виконання завдань; міра зацікавленості дитини при виконанні того чи іншого завдання; цілеспрямованість діяльності; самоконтроль; критичність; реакція на отриманий результат; реакція на похвалу; реакція на винагороду; вивчення уподобань дитини; особливості взаємовідносин з дорослим і однолітками. На другому етапі поглибленої діагностики можуть проводитися додаткові медичні обстеження (наприклад, електроенцефалографія), може уточнюватися схема медичного супроводу. Завдання другого етапу поглибленої діагностики: визначення актуального рівня розвитку дитини; визначення рівня розумового розвитку дитини; визначення кількісної оцінки рівня загального розвитку дитини; визначення рівня розвитку окремих психічних функцій; визначення зони найближчого розвитку дитини; визначення ступеня прояву аутистичних порушень.

Етап аналізу отриманих результатів та розробка індивідуальної програми розвитку дитини охоплює: аналіз отриманих результатів обстеження за кожною методикою; цілісна інтерпретація результатів; визначення профілю розвитку

дитини; складання психологічної характеристики дитини; спільне обговорення фахівцями результатів поглибленої діагностики, особливостей психічного розвитку дитини; постановка психологічного діагнозу співвіднесення дитини до того чи іншого варіанта спотвореного розвитку; визначення можливих варіантів корекційно-розвивальної роботи; здійснення прогнозу ефективності використання тієї чи іншої методики; визначення прогнозу подальшого розвитку аутичної дитини, передбачуваної динаміки її стану.

На основі отриманих даних первинної і поглибленої діагностики фахівець визначає профіль розвитку дитини, а також висвітлює результати проведеного обстеження у психологічній характеристиці дитини, яка містить відомості про особливості поведінки дитини під час проведення обстеження, рівень розумового розвитку дитини, визначення рівня розвитку окремих психічних функцій; ступінь виразності певних психологічних порушень сфер психіки, характерних для аутизму, а також вказується рівень прояву аутистичних порушень.

Наступним кроком є винесення результатів обстеження дитини на спільне обговорення фахівцями особливостей психічного розвитку дитини, де визначають можливі варіанти корекційно-розвивальної роботи; прогнозують ефективність використання корекційних методик, розробляють індивідуальну програму розвитку дитини.

Заключним етапом діагностики є зустріч фахівців, зокрема психолога з батьками дитини, де представляють результати психологічного обстеження дитини у вигляді психологічної характеристики, надають рекомендації щодо подальшого розвитку дитини. Спільно з батьками визначають короткострокові та довгострокові цілі щодо роботи з дитиною.

Висновки: при здійсненні психологічної діагностики з метою дослідження психологічних особливостей дітей дошкільного віку з аутизмом є доцільним використання таких методик: опитувальник для батьків, карта спостереження, шкала тестів розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (варіант Л. Термена), методика визначення невербального інтелекту LEITER-3, нейропсихологічна діагностика за Лурія, зорово-моторний Бендер гештальт-тест, анкета CHAT, скринінгова діагностична методика SQR, шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS), шкала оцінювання розладів спектра аутизму (CASD), профіль шкали розвитку PEP-R.

Діагностичний інструментарій доцільно застосовувати за допомогою поетапності застосування методик, що дозволить якнайкраще виявити психологічні особливості аутичних дітей, здійснити всебічне обстеження дитини; виявити слабкі та сильні сторони дитини.

Перспектива дослідження:

Сучасні дослідження показали, що за вчасної діагностики у ранньому віці можливі ефективні втручання, які дозволяють значно покращити прогноз розвитку дитини з РСА, можливість соціальної інтеграції дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мамайчук И. И. Психическое развитие аномального ребенка / И. И. Мамайчук. – СПб., 1995.
2. Марценковський І. А. Дитячий аутизм: особливі діти з особливими потребами / І. А. Марценковський // Здоров'я України. Педіатрія. Психіатрія. – 2007. – № 18/1.
3. Островська К.О. Основи психолого-педагогічної та медичної діагностики дітей із спектром аутистичних порушень. Навчальний посібник / К. О. Островська, І. П. Островський. – Львів: Тріада плюс, 2015. – 228 с.
4. Островська К. О., Рибак Ю. В., Мельник У Р. та ін. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання / К. О. Островська, Ю. В. Рибак, У Р. Мельник та ін. – Львів : Тріада плюс, 2009. – 188 с.
5. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2005. – 478 с.

Демченко Оксана Олександрівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Король О. М.**, канд. пед. наук

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано сучасні науково-педагогічні дослідження із зазначеної проблеми. Висвітлено особливості морального розвитку учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Наголошено на причинах відхилень у поведінці в означеній категорії дітей. Підкреслено схильність таких дітей до сугестивності, некритичності, егоїзм, девіантність, незрілість емоційно-вольової сфери, розгальмованість психічних процесів, підвищену збудливість, імпульсивність тощо.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, молодший шкільний вік, моральний розвиток.

Demchenko Oksana Oleksandrivna

Master's student majoring in 016 Special Education

(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A.S. Makarenko University

Supervisor - **Korol O. M.**, Ph.D. ped. science

FEATURES OF MORAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The article analyzes modern scientific and pedagogical research on this issue. Peculiarities of moral development of primary school students with mental retardation are highlighted. Emphasis is placed on the causes of deviations in behavior in this category of children. The tendency of such children to suggestibility, uncriticalness, selfishness, deviance, immaturity of the emotional and volitional sphere, deceleration of mental processes, increased excitability, impulsivity, etc. are emphasized.

Keywords: children with mental retardation, primary school age, moral development.

Постановка проблеми. Питання морального розвитку особистості є завжди актуальними для будь-якого суспільства. Особливо важливою ця проблема постає в кризові для держави періоди, що дезорганізують її економічну, соціальну та моральну детермінанти.

Певні ускладнення у формуванні моральних переконань і дій виникають у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. Вивчення особливостей таких дітей в основному обмежувалося дослідженням їх пізнавальної та емоційно-вольової сфер, тоді як особистісні та поведінкові характеристики цієї категорії дітей описані недостатньо.

Своєрідність дефекту при затримці психічного розвитку визначає специфіку особистості дітей цієї категорії і їх поведінкових реакцій, передбачає певну особливість морального розвитку молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Актуальність. Вивченням проблеми моральності, морального розвитку і поведінки займалися Ю. Бабанський, О. Богданова, Л. Божович, Н. Болдирев, Л. Виготський, Л. Висотіна, М. Ковальов, Р. Немов, Б. Райський, Г. Слепухіна, М. Сорокін, Е. Суботський, Н. Трофімова, І. Харламов та інші. Більшість дослідників під моральним розвитком розуміють процес інтеріоризації та екстраполяції особистістю моральних норм і правил поведінки, взаємодії, встановлених у соціумі. Моральний розвиток передбачає процес кількісних і якісних змін людини в її сприйнятті й освоєнні моральних ідеалів, цінностей, поглядів, відносин тощо.

Н. Трофімова підкреслює, що найбільш сприятливим періодом для засвоєння моральних норм поведінки є молодший шкільний вік. Моральна норма може спонукати дитину до певних вчинків і дій, а може і забороняти або застерігати від них. За автором, норми визначають зміст взаємовідносин із суспільством, колективом та іншими особами [5].

У дослідженнях Н. Козловської та І. Морозової відзначається, що саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування моральної сторони особистості дитини. Якщо на цьому віковому етапі дитина не навчиться дружити, працювати, піклуватися, або не знайде впевненості в своїх здібностях і можливостях, зробити це в подальшому (за рамками сенситивного періоду) буде значно складніше [2].

Деякими авторами (О. Нікольська, О. Баєнська, М. Ліблінг) було акцентовано увагу на своєрідності розвитку емоційної сфери в дітей із затримкою психічного розвитку. На їхню думку, це може істотно впливати на особливості їх свідомості та поведінки. Стан дисфункцій їх окремих рівнів змінюють тип організації всієї емоційної сфери і можуть привести до розвитку різних варіантів дезадаптації у таких дітей [4].

У результаті досліджень Т. Власової та М. Певзнер було встановлено, що при різних варіантах ЗПР інфантилізм є провідною особливістю дитини, яка, досягаючи шкільного віку, за своєю поведінкою залишається дошкільником.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки морального розвитку молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Діти із затримкою психічного розвитку, як правило, некритичні, легко піддаються впливу та загальному настрою, нерідко піддаються навіюванню старших школярів, які є порушниками шкільної дисципліни. Часто такі діти захоплюються тими людьми, у яких фізична сила та грубість переважають над іншими якостями. Почуття сорому і каяття в таких дітей поверхневі і короточасні.

Некритичність самооцінки проявляється в схильності таких дітей до перебільшення своїх можливостей, відсутності адекватної оцінки власної поведінки і недоліків. Такі школярі оцінюють інших людей у залежності від їх ставлення до них. У них не розвинене почуття обов'язку, вони часто нечесні і безвідповідальні, не мають морального ідеалу.

У дослідженнях науковців (О. Заширинська, А. Кошелевой, Р. Тріггер та інші) знаходимо свідчення про наявність у дітей із ЗПР девіантних тенденцій

у поведінці (бажання битися, грубити, конфліктувати), які проявляються в чотири рази частіше, ніж у дітей із нормо-типовим розвитком. На думку вчених, причиною відхилень у поведінці можуть бути:

- проблеми сімейного виховання (найчастіше діти із ЗПР виховуються в неблагополучних сім'ях);
- позбавлення дитини любові та участі дорослого в її житті;
- відсутність змістового спілкування з дитиною у проблемних для неї ситуаціях [1].

Все це призводить до порушення розвитку емоційної сфери в дітей цієї категорії. Унаслідок цього, до затримки психічного розвитку та втрати дитиною інтересу до навколишнього життя, додатково виникають стійкі негативні емоційні стани та складається негативне ставлення до певних сторін життя або до людей.

За даними С. Ларіонової, закріпившись ці негативні емоційні стани починають регулювати психічну діяльність і поведінку дитини небажаним чином, призводять до спотвореним уявленням про дітей в класі, до заперечення навчальної діяльності, недовірі, байдужості тощо. Поступово у таких дітей формується негативна життєва позиція [3].

Психолого-педагогічні спостереження показують, що в дітей часто з'являється потреба в емоційному співпереживанні з боку близької людини, вони потребують постійного емоційного співпереживання матері або близької людини. У таких дітей надмірно розвинена потреба в позитивній оцінці: «хороший; робиш як треба; чиниш правильно». Якщо ж подібне підкріплення відсутнє, то в дитини із затримкою психічного розвитку знижується активність, вона стає тривожною, помиляється в оцінці власних можливостей. Звідси стає зрозумілою особлива сугестивність дітей цієї категорії, їх здатність до легкої зміни власної оцінки під впливом інших.

Отже, незрілість емоційно-вольової сфери є одним з факторів, що гальмують розвиток соціально схвальних форм поведінки в дітей із затримкою психічного розвитку.

Узагальнюючи дослідження Т. Артем'євої, Л. Блінової, Г. Грибанової, О. Заширинської, Ю. Корольової, Г. Коропової, Є. Соколової зазначимо, що в дітей із ЗПР часто спостерігаються розгальмування психічних процесів і підвищена збудливість, які провокують імпульсивну поведінку з частими афективними реакціями, неадекватними способами виходу з конфліктної

ситуації. Афективні реакції швидко закріплюються на рівні поведінкового стереотипу і потім можуть повторюватися вже без видимих причин, поза реальних конфліктів і конфронтацій. Нерідко діти діють відповідно до раптових мотивів, бажань, примх, не маючи сили волі, щоб протистояти їм. Подібна поведінка дітей з ЗПР перешкоджає засвоєнню ними соціальних норм і правил, прийнятих у суспільстві.

Учні цієї категорії можуть прогулювати уроки. Причиною цьому є невдачі в навчанні та несприйняття однокласниками їх рівними собі. Така ситуація негативно впливає на формування моральних рис особистості молодших школярів із ЗПР. Вони не мають достатньо розвинених інтелектуальних і емоційно-вольових можливостей для самостійного і продуктивного усунення власних недоліків. Способи самокорекції, які доступні таким дітям – це ті, які не вимагають тривалої праці над собою та вольових зусиль. Як правило такі діти застосовують: уникнення, втечі, прогули, конфлікти тощо. Бажання добитися похвали у таких дітей може здійснюватися завдяки хизуванню, обману; бажання отримати певну річ може реалізуватися шляхом крадіжки; бажання отримати задоволення або враження можуть призвести до бродяжництва.

Значна кількість науковців звертають увагу на таку рису особистості молодших школярів із ЗПР, як егоїзм. Провідними мотивами поведінки у таких учнів стають їх власні бажання, примхи, капризи. Діти прагнуть їх задовольняти будь-якими шляхами, попри вимоги оточуючих, не зупиняючись перед порушенням норм моралі і права.

Молодші школярі з ЗПР, що мають егоїстичну спрямованість особистості, не самокритично відносяться до своєї поведінки і недоліків, оцінюють інших людей в залежності від їх ставлення до них. Вони виправдовують будь-які свої дії, звинувачують в своїх провинах кого завгодно, тільки не себе.

Висновки. Отже, розвиток молодших школярів із ЗПР характеризується сугестивністю, некритичністю, егоїзмом, девіантністю, незрілістю емоційно-вольової сфери, розгальмованістю психічних процесів, підвищеною збудливістю, імпульсивністю тощо.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ефективних форм і методів формування, розвитку та корекції морального світогляду та поведінки в учнів із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 168 с.

2. Козловская Н. А., Морозова И. С. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника. *Интеграция образования*. 2007. № 3/4. С. 182–187.

3. Ларионова С. О. Нравственное поведение детей младшего школьного возраста с нарушениями развития: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Ажур, 2016. 108 с.

4. Никольская О. С. Аффективная сфера человека как система смыслов, организующих сознание и поведение: монография. Москва: МГППУ, 2008. 233 с.

5. Трофимова Н. М. Нравственные ориентиры младшего школьника. *Педагогика*. 1997. № 6. С. 59–65.

Дранковський Олександр Едуардович

магістрант спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – Бондаренко Ю. А. - доктор пед. наук, професор

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА СОЦІАЛІЗОВАНІСТЬ УЧНІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлена ідея рівного доступу всіх дітей до середньої освіти. Інклюзивна освіта – це процес навчання дітей з особливими освітніми проблемами. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: учень з особливими освітніми потребами, адаптація, соціалізація, соціалізованість, компетентність.

Drankovsky Alexander Eduardovich

Master's student majoring in 016 Special Education

(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A. S. Makarenko University

Supervisor - **Bondarenko Y. A.** - Doctor ped. science, professor

**SOCIAL ADAPTATION, SOCIALIZATION AND SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF THE INSTITUTION**

The article highlights the idea of equal access of all children to secondary education. Inclusive education is a process of educational development that provides access to education for children with special needs. Inclusive education is based on the study of the potential and peculiarities of the child's development.

Keywords: student with special educational needs, adaptation, socialization, socialization, competence.

Постановка проблеми. В свій час коли я закінчував середню школу, - діти з інвалідністю жили в будинках-інтернатах, навчалися в школах-інтернатах. Одним словом, були ізольовані від суспільства. Ми не знали таких слів, як інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, адаптація, корекція, соціалізація та соціалізованість.

Сучасне суспільство вимагає нових поглядів і дій до життя та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Наразі – функції шкіл-інтернатів поступово передаються до закладів загальної середньої освіти. Для того, щоби діти знайшли своє місце у суспільстві, їм потрібно допомогти адаптуватися та соціалізуватися в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему досліджували такі науковці як: Р. Арон, К. Вільсон, Ш. Волін, Г. Ковганич, Г. Моргентау, Р. Нібур, В. Радула. Зарубіжні дослідники Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц вивчали проблеми, які пов'язані з процесом психологічного та фізичного насилля. Усі дослідники підкреслюють важливість вирішення цієї проблеми як на теоретичному, так і практичному рівнях.

Мета роботи є практичний аналіз проблеми адаптації, соціалізації та соціалізованості учнів з особливими освітніми потребами у Сумській НВК №16.

Виклад основного матеріалу. Адаптація – пристосування дитини з особливими освітніми потребами до умов закладу загальної середньої освіти і отримання результату цього процесу.[1,3]

З першого дня навчання, в школі де я працюю, діти з особливими освітніми потребами знаходяться під піклуванням колективу асистентів вчителів. Активна адаптація це коли, дитина прагне вплинути на середовище закладу середньої освіти, змінити його, тобто активно входить у процес соціалізації.[1,3]

Кожен день зранку діти подорожують автобусом до школи у супроводі вихователя з супроводу. Пасивна адаптація- дитина з особливими освітніми потребами не взаємодіє із середовищем, не прагне змінити його, пристосуватися до особистих норм, оцінок, засобів діяльності закладу[1,3].

Коли автобус приїжджає у двір школи – його вже чекають асистенти. Вхід до школи облаштований пандусами. Розташовані навчальні кабінети на першому поверсі, так само як і доступні та пристосовані місця загального вжитку: їдальня, гардероб, туалети. Адаптація в закладі загальної середньої

освіти не передбачає зміни змісту навчання. Адаптації для дитини з особливими освітніми потребами треба проводити в таких напрямках:

- пристосування середовища;
- психолого-педагогічний супровід;
- індивідуальні навчальні матеріали та завдання;
- система та критерії оцінювання.

Зустрінув учня асистент вчителя разом з ним прямує до кабінету , де проходить навчання інклюзивного класу. Цей шлях продовжується через гардероб, де дитина залишає верхній одяг. Зранку гардероб більше схожий на «бджолиний вулик»: діти спілкуючись з однолітками знімають верхній одяг та розбігаються по своїм робочим місцям. Соціалізація – комплексний процес та результат засвоєння й активного відтворення дитиною з особливими освітніми потребами соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, моралі, традицій тощо) на основі її навчання, спілкування і відносин, обов’язковий фактор розвитку її особистості. Це один із основних соціальних процесів, що забезпечує повноправне існування дитини з особливими освітніми потребами в середині закладу загальної середньої освіти.[3]

Далі наш шлях триває до сучасного ліфта, якому можуть позаздрити жителі багатоповерхівок нашого міста. Ліфт це подарунок благодійного фонду «ДОБРО ЄДНАЄ», завдяки якому були зібрані кошти з підприємців міста, небайдужих людей, навіть з-за кордону. Соціалізація є двостороннім процесом, оскільки відбувається не лише збагачення соціальним досвідом, а й реалізація дитиною з особливими освітніми потребами соціальних зв’язків. Її сутність зводиться до поєднання в процесі соціалізації дитини з особливими освітніми потребами адаптації та обособлення, тобто збереження суб’єктності дитини в умовах закладу загальноосвітньої школи.[3]

Ліфт швидко мчить нас на третій поверх: дитина з особливими освітніми потребами заходить до навчального кабінету. Лунає перший дзвоник на урок, ще є час привітатися з друзями , обговорити події ранку, підготуватися до заняття, дістати підручник, зошит, щоденник. Другий дзвоник сповіщає, що почався урок. Соціалізація включає в себе як цілеспрямоване виховання чи вплив на дитину з особливими освітніми потребами, її особистість, так і інші процеси, що впливають на її формування[2]. Соціалізація знаходиться на межі різних наук і застосовується в закладі загальної освіти психологами, соціальним педагогом, реабілітологами, дефектологами та іншими педагогами та

асистентами вчителя та учня причетними до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Освітній простір у класі підлаштований під потреби окремої дитини. Розміщення в класі відбувається для зручного навчання учня: поруч з учителем або, навпаки, на останніх партах з асистентом; біля вікна або стіни. Всі вікна в класі сучасні, металопластикові, їх можна прикривати за допомогою жалюзі або, навпаки, відкривати його задля більшої освітленості робочого місця дитини. Доступні меблі та робоче місце дитини, оформлене під вік дитини. Завданнями соціалізації в закладі середньої освіти є:

- забезпечення рівних можливостей для всіх дітей в оволодінні знань;
- створення умов для виявлення та розвитку творчої обдарованості дитини;
- захист прав та інтересів соціально неадаптованої дитини, попередження і подолання проявів бездоглядності й правопорушень;
- забезпечення системи гарантій для дітей з особливими освітніми потребами;
- здійснення соціальної реабілітації дітей, які потрапили у складні життєві ситуації.

При навчанні в інклюзивному класі застосовують нестандартні підходи – комп'ютерні технології, інтерактивні дошки, моделювання ситуацій, картки-інструкції й картки з наочним матеріалом тощо. В навчальному класі в наявності сучасні комп'ютери з гарнітурою та інтерактивна дошка, яка дозволяє швидко візуалізувати урок з будь-якої теми . У руслі суб'єкт-об'єктного підходу до розуміння соціалізації соціалізованість у загальному вигляді розуміється як "сформованість рис, що задаються статусом і вимагаються даним суспільством". Соціалізованість визначається як "результативна комфортність дитини до соціальних "розпоряджень"[4].

Відповідно соціалізованість постає як засвоєння особистістю, установок, цінностей, способів мислення та інших особистісних і соціальних якостей та ролей, конструктивна взаємодія яких буде характеризувати її на наступній стадії розвитку.

Діти з ООП мають різні причини незадовільного стану здоров'я, а отже, потребують різних підходів до прилаштування середовища. В нашій школі, незважаючи на будівлю 60-х років, для дітей з особливими освітніми потребами створені всі можливі умови для адаптації та соціалізації у сучасне суспільство.

Минає п'ятий урок і ми прямуємо: на цей раз до їдальні на перший поверх. Їжа на перший погляд невибаглива, але дієтична та корисна для юного організму. Вік учнів в класі де я працюю- 15-17 років. У дітей з особливими освітніми потребами потрібно враховувати й існування принципово різних типів розвитку:

- бурхливий і кризовий, що характеризується серйозними поведінковими та емоційними труднощами, конфліктами;
- спокійний і плавний, але до деякої міри пасивний, це не мішає нашим учням з особливими освітніми потребами здобувати в процесі навчання компетенції.

В медіатеці можна скоротати час за грою або виконати домашнє завдання. Так минає день за днем, закінчується навчальний рік, а для випускного класу закінчуються навчання в школі і ми знаємо, що наші учні мають в наявності компетенції випускника нової української школи, тобто:

- 1) спілкуються державною (і рідною у раз івідмінності) мовою;
- 2) спілкуються іноземною мовою;
- 3) є математично грамотними;
- 4) мають компетентність у природничих науках і технологіях;
- 5) набули інформаційно-цифрову компетентність;
- 6) вміють вчитися впродовж життя;
- 7) користуються соціальними і громадянськими компетентностями;
- 8) мають навички підприємливості.
- 9) є загально культурно грамотними людьми;
- 10) вміють користуватися екологічною грамотністю і здоровим життям;
- 11) вміють ініціювати зміни у близькому середовищі(інноваційність).

Висновки. Здобуті в нашій школі компетентності повинні допомогти дитині з особливими освітніми потребами в її подальшому житті. Знайти своє місце в сучасному суспільстві , не розгубитися в океані сучасного життя на це сподіваються всі причетні до набутих компетенцій учнів з особливими освітніми потребами закладу загальної середньої освіти. Закінчується і наша подорож школою з інклюзивним навчанням яку провели: асистент вчителя і учні з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веб-сторінка Вікіпедії URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
2. Веб-сторінка ресурсу НУШ URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-tehnichno-organizuvat-y-dystantsijne-navchannya-pokrokovu-instruktsiya/>

3. Веб-сторінка ресурсу «Всі Суми» URL; <http://www.vsisumy.com/users/16954/notes/socializaciya-lyudina-formuie-su>

4. Веб-сторінка ресурсу «Сучасна наука: стан, проблеми, перспективи» URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6156/1/31.pdf>

Заїка Яна Володимирівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету ім. А.С. Макаренка

Будянський Дмитро Васильович

кандидат педагогічних наук, доцент

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ СЦЕНІЧНО-ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджується проблема залучення дітей з особливими освітніми потребами до сценічно-театралізованої діяльності. Обґрунтовується ефективність такої творчої діяльності в інклюзивних освітніх закладах з метою розвитку комунікативних, артистичних, фізичних якостей вихованців, а також їх більш успішної соціальної адаптації. Розглянуто виховні, розвивальні та освітні можливості театрального мистецтва.

Ключові слова: інклюзивна освіта, театр., сценічно-театралізована діяльність, соціальна адаптація.

Zaika Yana Volodymyrivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical AS Makarenko University

Budianskyi Dmytro Vasylovych

PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION TASKS IN THE STAGE AND THEATRIC ACTIVITY PROCESS

The article examines the problem of children with special educational needs involving in the stage and theatric activities. The efficiency of such creative activity in inclusive educational institutions for the purpose of development of communicative, artistic, physical qualities of pupils, their more successful social adaptation is substantiated. The educational, developmental and educational possibilities of theatrical art are considered.

Key words: inclusive education, theater, stage and theatric activity, social adaptation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти відбувається інтенсивне дослідження проблем, пов'язаних з інтеграцією дітей з особливими потребами у соціум. Не викликає сумнівів той факт, що кожен

учасник інклюзії потребує належних і сприятливих умов для розвитку, здобуття освіти, особистісного і професійного становлення.

Сьогодні, в реальній ситуації інклюзії, актуальною є проблема створення соціокультурного середовища для дітей з особливими потребами. Необхідно створити умови для формування спільних культурних цінностей, інтенсифікації комунікативної взаємодії, створення атмосфери психологічного комфорту вихованців закладів інклюзивної освіти.

На наш погляд, одним із дієвих засобів розв'язання цих завдань є участь дітей з особливими освітніми потребами у сценічно-театралізованій діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціальне середовище засобами мистецтва досліджені у працях В. Бондаря, А. Колупаєвої, О. Крайнюкової О. Олійникової та інших.

Роль театру у формуванні інклюзивного соціокультурного середовища досліджується Н. Поповою. Проте, проблема використання можливостей сценічно-театралізованої діяльності в процесі розв'язання завдань інклюзивної освіти наразі недостатньо досліджена у науковій літературі.

Метою статті є аналіз сценічно-театралізованої діяльності учасників інклюзивної освіти як дієвого чинника створення сприятливого соціокультурного середовища.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо *сценічно-театральну діяльність* як фундамент соціокультурного комплексу інклюзивної освіти. На наш погляд, саме цей вид мистецтва володіє широким арсеналом засобів та можливостей для створення сприятливого творчого середовища, у якому діти з особливими потребами мають можливість розвивати свої здібності, вдосконалювати комунікативні навички, набувати досвід соціальної взаємодії, роботи в команді тощо [5].

Театр як синтетичний вид мистецтва, який акумулює в собі найрізноманітніші види сценічної творчості (режисуру, акторську майстерність, хореографію, вокал, пантоміму тощо), сприяє створенню цілісного соціального середовища [2]. Для дітей з особливими освітніми потребами такий світ творчості та фантазії не розкіш, а реальна можливість увійти у світ культури.

В процесі сценічно-творчої діяльності (репетиції, заняття з акторської майстерності, виступи на сцені, участь у концертах, святкових заходах, виставах) педагогічний вплив на вихованців здійснюється опосередковано, делікатно, проте дуже ефективно засобами театрального мистецтва.

Робота театрального колективу в закладах інклюзивної освіти має базуватися на засадах системи виховання актора К. Станіславського (вчення про «надзавдання», метод фізичних дій тощо). Регулярні заняття по системі покращують дикцію, пластику тіла, жестикуляцію та міміку вихованців, розвивають уяву, спостережливість, асоціативну пам'ять, діапазон, гнучкість і силу голосу (виразність мови), укріплюють нижнє-реберне дихання, формують правильну позицію звукоутворення [2;6].

Ще однією перевагою театрального мистецтва є його *колективний характер*. Сценічне дійство є результатом співтворчості великої кількості людей від режисера до костюмера, гримера чи звуко та світло режисера. Навіть моновистава – колективний творчий проект. А для дітей з особливими освітніми потребами на певних етапах розвитку саме колективна форма навчання, пізнання світу є найбільш органічною та ефективною. Така дитина в процесі колективної дії краще сприймає та засвоює інформацію [4].

Театр в процесі свого історичного розвитку сформувався як своєрідний соціальний інститут, в якому в образній (символічній) формі відображені основні моделі поведінки людини у життєвих обставинах. Недаремно М. Гоголь називав театр «кафедрою добра» [2]. Ця особливість театрального мистецтва може бути ефективно використана в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, з метою розвитку у них емпатії, рефлексії, навичок взаємодії.

Умови, необхідні для ефективної роботи театрального колективу відомий режисер і театральний педагог К. Станіславський називав *творчою атмосферою*, яка створює артистичну бадьорість, готовність до спільних дій. Такий стан сприяє творчості [6, с. 241]. У театральному колективі створюються необхідні умови для самоосвіти і самовдосконалення. Головним фактором, який впливає на становлення окремої особистості у театральному колективі, є раціонально організована, професійно орієнтована творча діяльність на основі морально-ділових і міжособистісних відносин.

У сценічно-театральній діяльності корекція психічних, фізичних, рухових функцій, розвиток мислення та мовлення може відбуватися в процесі вирішення цікавих творчих завдань: підготовка концертного номера, робота над виставою, виступ на сцені тощо. Таким чином, у дитини поступово формується рефлексивний тип поведінки, тобто здатність до самоконтролю, самокорекції на основі усвідомлення своїх дій та самоідентифікації, освоєння

тілесної та емоційної саморегуляції, розвиток різних видів сприйняття, моделей комунікації тощо.

Театральне мистецтво постійно працює з *афектом* (стан емоційного збудження, надзвичайно сильні емоції, які здатні пригнічувати інші психічні процеси і значною мірою визначати її поведінку [4]). У повсякденному житті людина, навпаки, намагається уникати афективної поведінки.

Досить часто на сцені актори відповідно драматургічного матеріалу та режисерського завдання демонструють афективні стани: гнів, пристрасть, страх, скорботу, відчай, радість тощо в дещо естетизованому вигляді. Можна стверджувати, що глядач приходить до театру саме щоб разом дійовими особами вистави пережити ці емоції. В свою чергу актор працює над їх втіленням у поведінці свого персонажа.

Для учасників дітей з особливими освітніми потребами виступ на сцені або підготовка до нього – це можливість усунути дискомфорт у відношенні до психофізичних особливостей, зняти жорсткі заборони на афективні прояви, в тому числі і на так звані «погані» емоції.

Можливість відтворити на сцені певні почуття допомагає дитині сформуванню умінь володіння власним емоційним станом, навчитися контролювати афективні прояви, а також інтегрувати свою поведінку у соціальну дійсність.

Також актори-аматори навчаються толерантно сприймати емоційні прояви один одного.

Здатність розпізнавати власні емоції, володіти ними, розуміти емоції інших людей, виражати власні емоції в спілкуванні з людьми, мотивувати себе впливає на успішність пристосування такої дитини до соціального середовища.

У театралізованому дійстві відбувається інтеграція усіх видів сприйняття, закладається основа для формування загальної картини світу. Театр демонструє прийоми сенсорної інтеграції. Завдяки цьому, в процесі участі в спільних тренінгах, етюдах, постановках, члени театрального колективу починають розуміти один одного без слів, виникає особлива мова комунікації.

Фундаментальна роль комунікації в створенні творчих спільнот і розвитку їх членів добре помітна на прикладі слабозорих дітей (мова Брайля) та дітей із вадами слуху (жестова мова) [5].

Досвід зарубіжних фахівців, що здійснюють дослідження методів та засобів роботи з особами, що мають особливі освітні потреби, свідчить про

успішність реабілітації у випадку застосування театралізованих методів – методу Томатис (метод аудіовокальних тренувань, який сприяє розвитку загальних мовних здібностей) і мови Макатон для заняття з дітьми з аутизмом [5]. Використання цих методів сприяє розвитку комунікативних навичок та підвищує ефективність інших методів реабілітації.

Інтегрований театральний колектив – це особливий творчий простір, у якому відбувається розвиток творчих, комунікативних та соціальних здібностей його учасників.

Керівництво таким театром, як правило, здійснює педагог закладу інклюзивної освіти. Надзвичайно важливе значення відіграють якості його особистості, рівень загальної ерудиції, естетичні й етичні позиції, особливості характеру, організаторські й акторські здібності.

Режисер знайомиться з особливостями творчої індивідуальності дитини, яка, в свою чергу, пізнає умови акторської творчості – необхідність постійної роботи над собою, взаємовплив людини і колективу, творчий взаємозв'язок. Режисер стимулює творчі пошуки акторів-амотрів, допомагає знайти трактовку сценічного образу й оволодіти методикою його інтерпретації [2].

Режисер такого театру, його педагоги ведуть роботу з резервами людського тіла, психіки, інтелекту.

Вважаємо, що в роботі з вихованцями закладів інклюзивної освіти потрібно використовувати різні форми та види театального мистецтва, з урахуванням їх особливостей. Це дозволяє більш продуктивно організувати роботу засобами сценічно-театральної діяльності. Ця діяльність відповідає законам розвитку людини, суспільства та культури і в її процесі можуть бути створені оригінальні та цікаві зразки мистецтва.

За період занять у театральному колективі діти з особливими потребами ознайомлюються з багатьма видами (театр ляльок, театр пантоміми, театр естрадних мініатюр, музичний, драматичний театр) та жанрами (комедія, трагедія, детектив, оперета, мюзикл) театального мистецтва; мають можливість спробувати себе у різноманітних театральних спеціальностях: драматург, режисер, актор, художник, костюмер, бутафор тощо.

У роботі інтегрованого театального колективу значна увага повинна приділятися формуванню різноманітного за жанрами й стилями репертуару, який відповідає завданням освітнього процесу, психофізичним, віковим та творчим можливостям акторів-аматорів, сприяє їх інтелектуальному, духовному й особистісному розвитку. З метою закріплення здобутих навичок, розширення

засобів акторської техніки репертуар театру потрібно постійно оновлювати та збагачувати. У програму роботи поступово включаються твори більш складні за формою і змістом, емоційно насичені й різнохарактерні.

Висновки. Театральне мистецтво не лише формує толерантне ставлення до людей з особливими потребами, але й розвиває у сучасної людини здатність до реальної інклюзії. Саме у процесі сценічно-театральної творчості формується образ успішної людини з особливим освітніми потребами, підвищується ефективність процесів самоідентифікації та соціальної адаптації. Для людини з обмеженнями можливостями з'являється реальна перспектива культурного розвитку.

Театральне мистецтво сприяє формуванню здатності до естетичного (сценічного) вираження власних емоцій тілесно-експресивними засобами, розвивається чутливість до тілесного вираження іншої людини, формуються спільні цінності серед учасників театрального колективу, особлива мова комунікації тощо.

Перспективи подальших досліджень. Проблема використання можливостей сценічно-театралізованої діяльності в інклюзивній освіті потребує подальшого ґрунтовного дослідження, зокрема у таких напрямках: адаптація методів театральної педагогіки до можливостей дітей з особливим освітніми потребами, аналіз драматургічного матеріалу на предмет постановки у інтегрованому театральному колективі, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду використання театрального мистецтва в інклюзивній освіті тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. № 15, С. 39-42.
2. Будянський Д.В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя. Суми, 2005. 164 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К., 2009. 272 с.
4. Олійникова О. О., Крайнюкова О. А. Театральна педагогіка як засіб соціалізації дітей з особливими потребами. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри»*. 2019. С. 164-170.
4. Попова Н.Т. Роль театральної діяльності в формуванні інклюзивної соціокультурної середовища. *Інклюзивне образование: методология, практика, технологии*. 2011. С. 51-55.
5. Станиславский К.С. Работа над собой в творческом процессе переживания. М., 1954. Т.2. 422 с.

Захарченко Юлія Миколаївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Кобильченко В. В.**, д. психолог.
наук, професор

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

У статті висвітлено педагогічні умови соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Наголошено на актуальності зазначеної проблеми. Названо причини виникнення розумової відсталості. Зазначено складність формування соціально важливих умінь і навичок у дітей цієї категорії. Визначено умови соціальної інтеграції учнів молодших класів із порушеннями інтелекту.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту, умови соціалізації, спеціальні заклади середньої освіти.

Zakharchenko Yuliya Mykolayivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Scientific adviser - **Kobylchenko V.V.**, Doctor of
psychology. Science, Professor

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article highlights the pedagogical conditions of socialization of primary school children with intellectual disabilities. The urgency of this problem is emphasized. The causes of mental retardation are named. The complexity of the formation of socially important skills in children of this category is noted. The conditions of social integration of junior students with intellectual disabilities are determined.

Keywords: children of primary school age with intellectual disabilities, conditions of socialization, special institutions of secondary education.

Постановка проблеми. Сьогодні головною метою і стратегічним напрямком спеціальної освіти є забезпечення умов, що сприяють реалізації особливих освітніх потреб, і успішної соціалізації дітей з порушеннями інтелекту.

Незважаючи на те, що соціалізація є проблемою, яка широко досліджується, в педагогічній та психологічній науках, проблема соціалізації молодших школярів з порушеннями інтелекту досліджена недостатньо.

Актуальність. Проблема соціалізації дитини з порушеннями інтелекту – одна з найбільш актуальних. Питання соціальної адаптації дітей із порушеннями

інтелектуальними розвитку вивчалось такими дослідниками як О. Гончарова, О. Кукушкіна, Н. Москаленко, Б. Пінський, С. Рубінштейн, А. Щербакова та інші. Вони підкреслювали важливість підготовки дітей із порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя. На їхню думку, для цього необхідно здійснювати роботу щодо конкретизації та уточнення життєвих планів, привчання дітей до самообслуговування і суспільної праці.

На думку О. Агавелян, активна діяльність таких дітей в соціальному середовищі прямо пропорційна навичкам, знанням і вмінням, придбаним за період навчання [1].

Аналіз робіт О. Агавелян, Ю. Гапонова, Д. Горелова, Н. Долгобородової, Ж. Намазбаєвої, Г. Ноймюллер та інших зазначають, що в випускників спеціальних шкіл часто трапляються труднощі адаптації до робочого місця, тому актуальною є проведення роботи щодо соціалізації вже з молодших класів у спеціальних закладах середньої освіти. Труднощі у відносинах викликаються зміною соціальної ситуації розвитку особистості людини з порушеннями інтелекту, зміною рівня і характеру пропонованих до них вимог.

Мета статті полягає у висвітленні педагогічних умов соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – це процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, що дозволяють йому успішно функціонувати в суспільстві. Соціалізація людини починається з народження і триває протягом усього життя.

У процесі її він засвоює накопичений людством соціальний досвід в різних сферах життєдіяльності, який дозволяє виконувати певні життєво важливі соціальні ролі.

У Конвенції про права дитини, прийнятою резолюцією Генеральної Асамблеї від 20 листопада 1989 року зазначається, що держави-учасниці визнають необхідність ведення неповноцінними в розумовому або фізичному відношенні дітьми повноцінного та достойного життя в умовах, які забезпечують її гідність. Це сприяє впевненості в собі і полегшує їх активну участь у житті суспільства [4].

У дітей поступово виникає і починає відігравати провідну роль соціальний досвід, який втілюється в продуктах матеріального і духовного виробництва. Від засвоєння суспільного досвіду багато в чому залежить

формування особистості. Основна умова психічного і особистісного розвитку дитини – це життя в суспільстві.

У спілкуванні з людьми дитина засвоює досвід використання предметів праці і побуту, опановує мову, моральні норми і правила людської поведінки. За даними І. Антипової, на розвиток дитини впливають: безпосереднє оточення, засоби масової інформації, соціальні, економічні, політичні умови життя. Автор вважає, що соціальним досвідом діти опановують не самостійно, а за допомогою дорослих. Вони унаслідують від них вміннями керувати власною діяльністю, емоціями. За допомогою дорослих у дітей розвиваються різні види діяльності [1].

На думку Л. Виготського, саме дорослі вводять дитину в світ навколишньої дійсності. Це відноситься, як до здорової дитини, так і до дитини з особливими освітніми потребами. Тільки при активній взаємодії з середовищем, в процесі навчання і виховання, дитина засвоює соціальний досвід.

Інтеграція дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в суспільство не може відбуватися так само, як у їх нормо-типових однолітків. Наявний дефект призводить до порушення зв'язків з соціумом, культурою, як джерелом розвитку. Тому така дитина не в змозі сприйняти соціальні норми і вимоги. У дітей з легкою формою розумової відсталості, їх засвоєння може бути частковим і фрагментарним.

На переконання С. Рубінштейн, причиною розумової відсталості є ураження головного мозку дитини. До цієї категорії відносяться такі діти, в яких стійко порушена пізнавальна діяльність внаслідок органічного ураження головного мозку. У таких дітей відзначається погане сприйняття до всього нового, слабкість орієнтовної діяльності, недостатня пізнавальна активність тощо. Також вчений відзначав, що в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається порушення зв'язків з соціумом, який виступає в ролі джерела розвитку – культури та виникають труднощі в самообслуговуванні, спілкуванні, навчанні, оволодінні професійними навичками та інше [3].

Важливу роль в соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями відіграє молодший шкільний вік. Це не просто період дитинства і один з багатьох етапів розвитку людини, а надзвичайно значимий період людського життя, черговий її старт і одночасно вершина.

Початковий етап шкільного навчання дитини з порушеннями інтелекту безпосередньо пов'язаний з проблемами соціально-побутової адаптації. Для більшості дітей цієї категорії найбільш значущими не є академічні знання, а оволодіння навичками самообслуговування, спілкування, пристосування до повсякденного життя людей, до стилю в суспільстві [5].

Л. Шипіцина для успішної соціалізації рекомендує розширювати побутовий та соціальний досвід дітей з порушеннями інтелекту. На її думку, це завдання можна вирішувати засобами спеціальної освіти, але при цьому виникає проблема: учні з важкістю можуть застосовувати в повсякденному житті знання, які вони одержали на окремих предметах в спеціальному закладі середньої освіти. Тому, під час навчально-виховного процесу таких молодших школярів необхідно приділяти увагу затребуваності теоретичних знань у повсякденному житті. Для цього необхідно пов'язувати будь-які теоретичні поняття з навколишньою дійсністю. На предметах загальноосвітнього циклу рекомендується по можливості наближати навчальний процес до реальних, життєвих умов, наприклад, моделювати життєві і виробничі ситуації.

У своїх дослідженнях вітчизняні та закордонні науковці стверджують, а практика спеціальних освітніх установ підтверджує, що дитина з проблемами в інтелектуальному розвитку при правильному вихованні здатна адекватно ставитися до навколишнього світу, самостійно жити і працювати.

Сучасні педагоги і психологи розглядають період шкільного навчання як один з найважливіших етапів життя, вважають за можливе і необхідне сформувати в учнів в ході навчально-виховного процесу певний соціальний досвід, дати їм знання і вміння, необхідні для успішної соціальної адаптації в суспільстві.

На наше переконання, в учнів молодших класів з порушеннями інтелекту важливо виробити психологічну впевненість у власній повноцінності, і сформувати правильну професійну орієнтацію. У процесі педагогічної реабілітації вирішуються питання відновлення, корекції і компенсації в процесі освіти порушених функцій. Діти засвоюють основи наукових знань і виробляють відповідні навички і вміння. Ці навички й вміння повинні стосуватися досвіду людських відносин і життя в суспільстві; побутових (культура сімейних відносин); ділових (культура професійних відносин), правових і політичних стереотипів поведінки [2].

У процесі формування соціально важливих умінь і навичок, в дітей із порушенням інтелекту вирішуються такі завдання:

1) розвиток усіх психічних функцій та пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання і корекція їх недоліків. Основна увага в цій роботі має бути направлена на розумовий розвиток;

2) виховання дітей означеної категорії, формування в них правильної поведінки. Основна увага має бути направлена на моральне виховання;

3) трудове навчання і підготовка до посильних видів праці. Фізичне виховання. Самообслуговування;

4) побутове орієнтування та соціальна адаптація, як підсумок всієї роботи.

На нашу думку, найкраще розвиток соціально важливих умінь і навичок в таких дітей, може бути досягнуто при дотриманні таких умов:

- ранній початок корекційної роботи;
- сприятлива сімейна обстановка і тісний зв'язок спеціальної школи з сім'єю;
- застосування адекватної програми і методів навчання з урахуванням ступеня дефекту, відповідних віковому періоду і можливостям дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Отже, в процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту необхідно орієнтуватися на максимальний розвиток загальних, соціальних можливостей таких учнів, їх підготовку до основних сфер життєдіяльності людини в суспільстві, міжособистісних відносин, до самообслуговування, спілкування і соціальної поведінки.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ігрових прийомів і методів формування навичок соціальної інтеграції в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипова И. Ю. Особенности социализации учеников с нарушением умственного развития. [Електронний ресурс]. Режим доступу : file:///C:/Users/%D0%9A%D0%BE%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE/Downloads/Tvo_2014_3_41.pdf
2. Дементьева Н. Ф., Холостова Е. И. Социальная реабилитация. Москва : Форум, 2001. 240 с.
3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. Москва: Просвещение, 1989. 380 с.

4. Русанова В. В. Педагогические условия социализации детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2011/11/14/pedagogicheskie-usloviya-sotsializatsii-detey-mladshego>

5. Шипицина Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 260 с.

Івер Наталія Миколаївна

асистент вчителя-реабілітолога,
Сумського обласного центру комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

Лузан Аня Віталіївна

асистент вчителя-реабілітолога
Сумського обласного центру комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

**СНЮЗЛЕНТЕРАПІЯ, ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ
ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Порушення сенсорики, тобто реакції на подразнення органів відчуття це важлива сфера людської активності, яка може бути повернена і відновлюється за допомогою особливих методик. Саме тому важливе місце посідає методика снюзлентерапії. Оскільки, порушення обробки сенсорної інформації на будь-якому з рівнів нервової системи, яке спостерігається у дітей з уродженими або набутими вадами, негативно впливає на такі важливі сфери життя, як освоєння рухових навичок, емоцій, ігрової діяльності, регуляції поведінки, навчання та соціальної взаємодії. Завдяки заняттям за методикою снюзлентерапії, у дітей з інвалідністю поліпшується загальна моторика та рухові здібності, з'являється цікавість до дослідницької діяльності, дитина навчається швидко й правильно реагувати в нестандартних ситуаціях, розвантажується й зміцнюється нервова система, покращується психоемоційний стан.

Ключові слова: снюзлентерапія, сенсорна інтеграція, мозочкова стимуляція.

Iver Nataliya Mykolayivna

assistant teacher-rehabilitation specialist,
Sumy regional center comprehensive rehabilitation
For children and people with disabilities

Luzan Anya Vitalievna

assistant teacher-rehabilitation specialist
Sumy regional center comprehensive rehabilitation
For children and people with disabilities

**SNUZLENTHERAPY AS AN EFFECTIVE MEANS OF COMPREHENSIVE REHABILITATION
OF A CHILD WITH DISABILITY**

Sensory disturbances, ie reactions to sensory stimuli, are an important area of human activity that can be restored and restored using special techniques. That is why the technique of snuslen therapy occupies an important place. Since, the violation of the processing of sensory

information at any level of the nervous system, which is observed in children with congenital or acquired defects, negatively affects such important areas of life, as the development of motor skills, emotions, play activities, behavior regulation, learning and social interaction. Thanks to classes on the method of snuzlen therapy, children with disabilities improve general motor skills and motor skills, there is an interest in research activities, the child learns to react quickly and correctly in non-standard situations, the nervous system is unloaded and strengthened, the psychoemotional state improves.

Keywords: snuzlen therapy, sensory integration, cerebellar stimulation.

« ...Дорослий відповідає за життя дитини, за розвиток особистості, створюючи умови для вільної діяльності дитини, які б відповідали потребам внутрішнього життя».

Марія Монтессорі

Постановка проблеми. Для гармонійного розвитку дитини необхідні догляд, турбота та увага, а ще різноманітні впливи, зміни, зумовлені зростанням та дозріванням дитячого організму, набуттям життєвого досвіду. В кожній дитині від природи закладена внутрішня потреба пізнавати та досліджувати навколишній світ. Ознайомлення з різноманітними кольорами, звуками, смаками, фактурами, тобто набуття сенсорного досвіду - важливий процес для гармонійного розвитку дитини. Сучасне середовище урбанізованого соціуму не надає дітям такого досвіду в повній мірі. А особливо, дітям з обмеженими можливостями, які з огляду на різні обставини не змогли пройти етапи природного становлення розвитку сенсорних процесів організму. Заповнити дефіцит сенсорного досвіду та корекція порушень взаємодії органів відчуття - мета створення сенсорної кімнати, штучного середовища з ігровими замінниками реальних предметів і явищ, з дидактичними засобами для занять із дітьми.

Актуальність. Поняття «сенсорна кімната» вперше ввела Марія Монтессорі – італійська лікарка, вчений, педагог. Організоване особливим чином навколишнє середовище, що наповнене різними видами стимуляторів, які впливають на органи зору, слуху, нюху, тактильні та вестибулярні рецептори, забезпечує комплексний результат для повноцінного розвитку дитини. Сенсорна кімната – ефективний інструмент для пробудження почуттів через дії та експерименти, для формування та розширення світогляду, для навчання та розвитку, для поповнення енергії та релаксації.

Мета статті. Метою статті є ознайомлення з особливостями використання методики снюзлентерапії у комплексній корекційно-розвивальній роботі з дітьми з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. Заняття в сенсорній кімнаті спрямовані на досягнення рівноваги чуттєвої системи, на стимуляцію дослідницького інтересу й рухової активності, тому вони необхідні в роботі з дітьми з обмеженими можливостями. Сенсорну кімнату використовують для корекції ігрової діяльності та психічних процесів, для реабілітації дітей, які зазнали насильства або інших стресових ситуацій.

Виділяють два типи сенсорних кімнат: темна та світла. Темна сенсорна кімната може бути поділена на зони, що охоплює м'яке, зорове, тактильне, слухове та повітряне середовище. Головним завданням темної сенсорної кімнати є розслаблення, стабілізація психоемоційного стану дитини, зняття нервового напруження. М'яке приглушене світло, тиха розслабляюча музика, нейтральна колірна гамма обладнання, – покликані для створення відчуття гармонії та спокою. Темна сенсорна кімната – унікальне терапевтичне середовище для дітей з особливостями розвитку, яке включає в себе світлотерапію, музико та звуко терапію, тактильне навантаження, що сприяє кращому розвитку, корекції порушень у пізнавальній сфері, релаксації та зняття емоційної напруги, стимуляції ослаблених сенсорних функцій. Під час таких занять використовується методика снюзлентерапія, мета якої сприяти розвитку пізнавальної сфери шляхом задіяння всіх сенсорних систем у стані глибокого розслаблення. Широко використовується у роботі з дітьми з порушеннями зору, слуху, мови, опорно-руховою патологією, затримками психомоторного та емоційного розвитку, невропатологічними, психічними розладами.

Велика увага в темній кімнаті приділяється освітлювальним приладам. Їх заспокійлива атмосфера досягається завдяки використанню джерел неяскравого, але зачаровуючого світла, яке випромінюють: бульбашкова колона з рибками, інтерактивне панно «Зоряне небо», інтерактивне панно «Нескінченність», «Світловий дощ» з фіброоптичного волокна, нічник «Плазма», світильник «Океан», Світловий проектор Mathmos. Також темна кімната оснащена м'якими модулями: крісло «Трансформер», матрац «Острівцець відпочинку», м'який пуф, які підлаштовуються під форму дитячого тіла, знімають фізичне і психічне напруження досягаючи максимальної релаксації.

Заняття в інтерактивному середовищі темної сенсорної кімнати передбачають виконання наступних завдань: формувати в дітей уявлення про їхні сенсорні можливості; формувати навички отримання інформації, що

дублюється кількома каналами сприйняття; розвивати пізнавальну сферу та органи чуття; активізувати функції центральної нервової системи завдяки створенню збагаченого мультисенсорного середовища; навчати прийомів саморозслаблення, зняття психом'язового напруження, досягнення стану релаксації й душевної рівноваги.

Подібна сенсорна терапія особливо показана дітям з порушеннями зору. А все тому, що яскраві плями світла в темному просторі активізують зорові рецептори, очні м'язи і нервові закінчення, позитивно впливаючи на зір в цілому. Саме тому, під час занять більше уваги приділяється розвитку зорово-моторної координації, яка включає в себе поєднання рухів та їх елементів під контролем зору в результаті одночасної діяльності зорового та рухового аналізаторів. У зорово-моторній координації виділяють три компоненти: зорове сприймання, дрібну моторику та зорово-просторову орієнтацію. Неабияку роль у пізнавальній активності дитини відіграє формування системи «око – рука» як становлення зорово-моторної координації. Безумовно, розвиток пізнавальної діяльності дитини залежить від ступеня сформованості багатьох фізіологічних систем організму, при цьому становлення системи «око – рука» є провідним в активному освоєнні дитиною навколишнього світу. *Проблеми зорово-моторної координації також виникають у дітей із розладами рухової системи, дрібної моторики, як складової зорово-моторної координації, у дітей із порушенням просторових уявлень, у дітей із ЗПР і вадами мовлення.*

Напрямами корекції розвитку зорово-моторної координації в роботі з дітьми з інвалідністю є: відновлення та зміцнення роботи м'язів ока за допомогою вправ для очей. Після їх виконання дитина відчувається активнішою, послаблюється її зорова й розумова втома, укріплюються м'язи очей; навчання дитини слідкувати за яскравими предметами, що рухаються, за звуковими предметами, світловими плямами, ловити їх, проводити ігри з намотування (підтягування) до себе яскравих предметів; розвиток дрібної моторики рук; формування зорового сприймання предметів: ідентифікувати зображення (добирати пари, впізнавати контури й силуети); розвиток просторових відношень. Орієнтування в поняттях «праворуч», «ліворуч», «далеко», «близько».

Таким чином, для розвитку зорово-моторної координації передусім необхідно формувати захват предмета, розвивати моторику кисті руки – розвивати тактильні відчуття, надалі вдосконалювати ці дії: вчити взаємодіяти

із світловими приладами, поступово здійснювати перехід від дій із світловими приладами до дій з предметами.

Світла сенсорна кімната оснащена обладнанням яке допомагає дитині навчитися швидко й правильно реагувати в нестандартних ситуаціях та сприяє розвитку всіх органів чуття. Заняття в такій кімнаті допомагають удосконаленню активних, самостійних рухових навичок, маніпулятивної діяльності, опануванню схеми тіла, візуально-моторної координації, збагатити чуттєвий світ, набути впевненості в собі. Під час таких занять використовується методика сенсорної інтеграції. Це метод, що допомагає заповнити дефіцит сенсорного досвіду та рекомендований дітям із затримкою психоемоційного розвитку, з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, з розладом аутичного спектру, застосовується в реабілітації дітей з ДЦП та для корекції генетичних синдромів. Або для дітей, які ще не мають діагнозів, але є ознаки, що вказують на особливості розвитку. Наприклад: гіперактивність, непосидючість, збудженість, погана координація в просторі, труднощі в навчанні. Мета цієї методики полягає в тому, щоб діти з інвалідністю пройшли всі рівні сенсорної інтеграції в максимально можливому обсязі. Залежно від форми основної патології та супутніх захворювань, користуючись методом сенсорної інтеграції, можна вирішити такі завдання: активізація різних функцій центральної нервової системи; стимуляція ослаблених сенсорних функцій (зору, слуху, тактильних відчуттів); зняття м'язового й психоемоційного напруження, збудження, тривоги, досягнення релаксації та душевної рівноваги; розвиток рухових функцій; активізація мозкової діяльності; створення позитивного емоційного фону, підвищення мотивації до інших лікувальних процедур; зниження агресивності, нормалізація сну; прискорення відновлювальних процесів після захворювання.

Кабінет сенсорної інтеграції Центру – це спеціально створене безпечне середовище, яке оснащено корекційно-реабілітаційним обладнанням за інноваційними технологіями. Це нові тренажери, які допомагають налаштувати зв'язок із власним тілом, гармонізувати сенсорні імпульси, розвивати координацію рухів, покращувати м'язовий тонус, підвищувати рівень концентрації уваги та сприяють психоемоційному розвантаженню (підвісна гойдалка-гамак «Крапля», сенсорна гойдалка «Диск», обіймально-стискальний тренажер «Сквізер», тренажер «Спуск з роликами», настінний

модуль Монтессорі «Рух прорізом», еластична панчоха для тіла, сенсорний мішок «Яйце Сови»).

На особливу увагу заслуговує тренажер для мозочкової стимуляції. Мозочкова стимуляція відноситься до інноваційних реабілітаційних методик - це комплексна програма, мета якої – розвиток та вдосконалення функцій мозочка (координація, рівновага, орієнтування в просторі) та структур стовбуру і кори головного мозку (формування навичок мови та контролю поведінки). Комплекс спеціалізованих вправ забезпечують мозок людини базовими навичками, які є основними для сприймання та засвоєння нової інформації. Тому, головна особливість тренажеру мозочкової стимуляції - комплексний підхід та багатофункціональність. Під час виконання вправ з даним тренажером відбувається не тільки тренування мозочка, а і загальна сенсорна інтеграція. Френк Белгау, вчений, засновник цієї програми, встановив, що функції мозочку виконують важливу роль у формуванні діяльності людини, оскільки вони контролюють процеси загальної та дрібної моторики. Мозочок містить більше нейронів, ніж всі інші відділи мозку, це вагомий механізм: він переробляє інформацію і знову посилає її до різних структур мозку, допомагаючи їм в роботі. Ф. Белгау довів, що застосування спеціалізованих вправ даного комплексу підвищує ефективність методик, застосовуваних паралельно.

Комплект мозочкової стимуляції складається з окремих допоміжних компонентів, які можуть використовуватись як окремо так і комплексно. Кожен з додатків має свою функцію та впливає на певний механізм: дошка - балансир (розвиток координації рухів, вивчення схеми тіла, орієнтація в просторі, розвиток уваги); похила дошка-мішень з цифрами (відпрацювання поведінкових аспектів при груповій роботі, вивчення рахунку, розвиток загальної моторики, координації рухів, уваги, пам'яті, мислення, сприймання); стенд з цілями (розвиток загальної та дрібної моторики, відпрацювання емоційного реагування, розвиток концентрації уваги, мислення, уваги); кольорова планка (засвоєння сенсорних стимуляцій та еталонів, розвиток моторики, мислення, мови, навичок рахунку та читання); сенсорні мішечки (вивчення сенсорних еталонів - колір, структура, розвиток дрібної моторики, сприймання, мови); м'ячик на мотузці (відпрацювання елементів самоконтролю та роботи в колективі, співвіднесення руху об'єкта та власного руху, розвиток координації рухів у просторі, концентрації уваги та реакції

реагування); м'ячики-стрибунці (розвиток координації рухів, реакції, концентрації уваги, орієнтування в просторі).

Оскільки тренажер є багатофункціональним, спектр його застосування дуже широкий. Він використовується як для загального розвитку дитини, так і при корекції в різних нозологіях та патологічних проявах. Наприклад, при порушенні координації рухів та моторної незграбності, затримці психічного розвитку, синдромі дефіциту уваги та гіперактивності, при ранньому дитячому аутизмі, при порушеннях балансувально- вестибулярної сфери, при мінімальній мозковій дисфункції тощо.

Заняття на тренажері мозочкової стимуляції нагадують заняття з лікувальної фізкультури. Комплекс вправ носить індивідуальний характер. Щоб визначити мету занять, важливо знати, які порушення має дитина та вивчити проблему. Вже відштовхуючись від даного стану - підібрати комплекс вправ. Виходячи з індивідуальних особливостей та сенсорних порушень окремої дитини, ступінь складності вправ можна регулювати. За для результативності необхідно використовувати всі можливості тренажеру та застосувати всі додатки до нього.

Висновки. Досвід роботи з дітьми з вадами у фізичному та розумовому розвитку підтверджує, що при правильно спланованій роботі, діти з інвалідністю можуть досягти не аби яких результатів. Для кожної дитини заняття в сенсорній кімнаті є відгуком на її внутрішнє прагнення до повноцінного розвитку. Ступінь інтенсивності такого розвитку є різний, але наполегливість, старанність дозволять поступово адаптувати дітей до умов сучасного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : навч. посібник. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
2. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие. СПб. : ХОКА, 2007, ч. 1 : Темная сенсорная комната. 352 с.
3. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Київ : НТІ, 2004. 240 с.
4. Шевцов А. Г., Заплатинська А. Б. Сенсорна інтеграція в системі медико-психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна.* Випуск 12. Кам'янець-Подільський «Аксиома», 2009. С. 133-137.

Кисельова Олена Олександрівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

У статті розкрито теоретичні аспекти використання засобів адаптивного фізичного виховання для учнів зі зниженим слухом. Доведено, що адаптивне фізичне виховання учнів означеної нозології є одним з основних шляхів корекції порушень їх фізичного розвитку та покращення фізичної підготовленості, психомоторики, вольових якостей, виховання рухової грамотності та залучення до трудової діяльності, самообслуговування, забезпечення соціальної адаптованості, максимального наближення психофізичних можливостей організму особистості до вимог майбутньої професійної діяльності і взагалі повноцінного життя в суспільстві.

Ключові слова: теоретичні аспекти, адаптивне фізичне виховання, засоби, учні зі зниженим слухом, рухова сфера.

Kyselova Olena Oleksandrivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Typhlopedagogy. Deaf pedagogy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

THEORETICAL ASPECTS OF THE USE OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION FOR PUPILS WITH HEARING LOSS

The article reveals the theoretical aspects of the use of adaptive physical education for pupils with hearing loss. It is proved that adaptive physical education of students of this nosology is one of the main ways to correct disorders of their physical development and improve physical fitness, psychomotor skills, volitional qualities, education of motor literacy and involvement in work, self-care, social adaptability, maximum approximation of psychophysical capabilities. to the requirements of future professional activity and in general a full life in society.

Key words: theoretical aspects, adaptive physical education, means, pupils with hearing loss, motor sphere.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку впровадження нових форм фізичного виховання в галузі сурдопедагогіки має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей зі зниженим слухом, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї

чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей зі зниженим слухом.

Дані досліджень рухової сфери школярів з розладами слуху свідчать про те, що процес фізичного виховання у спеціальних школах для слабочуючих сьогодні ще недостатньо вивчений та розроблений і вимагає впровадження нових засобів, форм і методів організації занять з фізичної культури [2; 3].

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напрямку та навчальної дисципліни, закладаються основи її філософії та методології, визначаються зміст і місце в системі знань про людину.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження, які проведені І. Бабій, А. Карабановим, О. Колишкіним, Я. Крет, І. Ляховою, А. Мут'євим, дозволяють стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей зі зниженим слухом знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень [1; 2]. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження у спеціальній школі для дітей означеної нозології відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу фізичного виховання.

Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання (АФВ) [2]. Різноманітність і спрямованість фізичних вправ, що застосовуються в системі АФВ, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір і необхідне їх поєднання з урахуванням завдань корекції рухової сфери та підвищення фізичної підготовленості учнів спеціальних шкіл до оптимального рівня.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти використання засобів адаптивного фізичного виховання для учнів зі зниженим слухом.

Адаптивна фізична культура є складним багатогранним соціально-педагогічним явищем, а її теорія виступає як науковий напрям, що вивчає структуру, функції, принципи, цілі, завдання, засоби та методи раціонально організованої рухової активності осіб з обмеженими можливостями [3].

Специфіка поняття «адаптивна фізична культура» визначається означенням «адаптивна», що підкреслює її орієнтацію на людей з відхиленнями у стані здоров'я, включаючи осіб з інвалідністю. Це означає, що

фізична культура в усіх її проявах стимулює позитивні реакції в системах та функціях організму, формуючи таким чином необхідні рухові координації, фізичні якості та здібності, спрямовані на життєзабезпечення, розвиток та вдосконалення організму особи з інвалідністю.

Головними складовими адаптивної фізичної культури є адаптивне фізичне виховання, адаптивна рухова рекреація, адаптивний спорт та адаптивна фізична реабілітація. Протягом життя людини вони можуть використовуватись окремо, змінюватися, поєднуватися, ускладнюються, тобто видозмінюватися з урахуванням віку, функціональних можливостей і потреб конкретної людини.

АФВ (освіта) – педагогічний процес, що спрямований на формування в інвалідів і людей з відхиленнями у стані здоров'я комплексу спеціальних знань, життєво та професійно необхідних рухових умінь і навичок; на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, покращення функціональних можливостей різних органів і систем організму; на більш повну реалізацію їх генетичної програми і нарешті, на становлення, збереження та використання тілесно-рухових якостей інваліда, які залишились [3].

Провідним принципом формування системи АФВ в сурдопедагогіці є принцип корекційно-розвиваючої спрямованості особистості дітей з розладами слуху. Корекційно-виховна робота, яка проводиться в рамках процесу фізичного виховання, має як загальну, так і спеціальну спрямованість і являє собою комплекс засобів, методів, форм педагогічного впливу, які сприяють подоланню, послабленню та ліквідації рухових порушень, а також всебічному гармонійному розвитку особистості дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання.

Головне завдання АФВ полягає у формуванні в дітей зі зниженим слухом свідомого ставлення до своїх сил, твердої впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, підвищення рухової активності, переборення необхідних для повноцінного функціонування суб'єкта фізичних навантажень, а також потреби в систематичних заняттях фізичними вправами і взагалі, у веденні здорового способу життя відповідно до рекомендацій валеології [2].

АФВ осіб зі зниженим слухом переслідує виховні, корекційні та оздоровчі цілі. Специфічними завданнями адаптивного фізичного виховання при розладах слуху є розвиток вестибулярної функції, зокрема просторової орієнтації, раціональний розподіл фізичних зусиль, досягнення швидкості рухових реакцій

та реакцій за вибором, вільне керування темпом рухів, розвиток сили (зокрема станової), рухової пам'яті.

Найбільш успішно ці завдання вирішуються за допомогою таких засобів, як загальнорозвиваючі фізичні вправи, циклічні рухи (ходьба, біг), дихальні вправи, вправи, які розвивають координацію, танцювально-ритмічні вправи, рухливі ігри, види спорту, які розвивають орієнтування у просторі. Реалізація адаптивних програм сприяє розширенню кола рухових дій, які виконуються дітьми означеної нозології, дозволяє їм покращити свої фізичні кондиції.

У системі АФВ учнів зі зниженим слухом провідне місце належить фізичним вправам. Вони справляють потужний вплив на організм, розширюючи діапазон рухових можливостей, порушених унаслідок дії стійкого дефекту. М'язова діяльність у процесі виконання фізичних вправ стимулює фізичні процеси, формуючи новий функціональний стан, який характеризується пристосуванням до дефекту, компенсацією порушених функцій, адаптацією функцій, у тому числі слухового аналізатора. Фізичні вправи сприяють подоланню відхилень у розвитку моторики, просторового орієнтування. Успіхи в даній галузі зміцнюють життєву позицію, виховують прагнення до подолання труднощів у інших сферах [1; 2].

Система АФВ учнів зі зниженим слухом повинна сприяти покращенню протікання компенсаторних процесів у організмі, які, в свою чергу, сприятимуть позитивному фізичному, психічному та соціальному розвитку організму.

Педагогічна спрямованість знань про реактивність організму дітей зі зниженим слухом полягає у тому, щоб зрозуміти та усвідомити необхідність індивідуального добору адекватних засобів і методів рухової активності з урахуванням потенційних можливостей, стану здоров'я, статі, віку, інших факторів.

Використання великого арсеналу засобів та методів АФВ у роботі із учнями зі зниженим слухом сприятиме подоланню негативних причин, які заважають їм позитивно ставитись до занять фізичною культурою та спортом, забезпечуючи всебічний розвиток особистості, здобуття самостійності та незалежності, вдосконалення професійної майстерності та, взагалі, досягнення визначних результатів у житті.

У системі АФВ метою формування рухової активності як біосоціального фактору впливу на організм та особистість повинна стати корекція психофізичних недоліків дітей з розладами слуху та порушень їх рухової сфери. Вивчення значення адаптивного фізичного виховання – одна з проблем

сурдопедагогіки. Подібні дослідження можуть скласти основу для розробки системи засобів корекції вад розвитку завдяки застосуванню спеціально розроблених методик.

Важливою ланкою комплексу корекційно-виховної роботи в спеціальних школах є залучення дітей зі зниженим слухом до активних занять фізичною культурою та спортом з урахуванням їх психофізичних можливостей. Тому на заняттях з фізичної культури для учнів зі зниженим слухом поряд з існуючими загальними завданнями (оздоровчими, освітніми, виховними) передбачаються й специфічні – корекційні. Від позитивного вирішення завдань корекції порушених рухових функцій у повному обсязі залежить вирішення загальних завдань, зокрема підвищення рівня фізичної підготовленості за допомогою розвитку фізичних якостей означеного контингенту.

Процес розвитку фізичних якостей та навчання рухам учнів зі зниженим слухом дозволяє значною мірою нівелювати відмінності у розвитку рухових навичок між ними та учнями, які чують нормально. Систематичні заняття фізичними вправами сприяють компенсації більше чи менше порушеної лабіринтної функції у школярів зі зниженим слухом за рахунок інших компонентів статокінетичної рецепторної системи (зорового та рухового аналізаторів).

Таким чином, порушення фізіологічних функцій слухового аналізатора негативно позначається на рухах школярів. Не викликає сумніву і можливість компенсувати різні знижені показники рухових дій слабочуючих завдяки систематичному спортивному тренуванню та заняттям фізичними вправами.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито теоретичні аспекти використання засобів адаптивного фізичного виховання для учнів зі зниженим слухом. Доведено, що адаптивне фізичне виховання учнів означеної нозології є одним з основних шляхів корекції порушень їх фізичного розвитку та покращення фізичної підготовленості, психомоторики, вольових якостей, виховання рухової грамотності та залучення до трудової діяльності, самообслуговування, забезпечення соціальної адаптованості, максимального наближення психофізичних можливостей організму особистості до вимог майбутньої професійної діяльності і взагалі повноцінного життя в суспільстві.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до розвитку рухової сфери учнів зі зниженим слухом засобами адаптивного фізичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байкина Н. Г., Мутьев А. В., Крет Я. В. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков. *Адаптивная физическая культура*. 2003. № 1. С. 3–5.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Озолина Е., Дмитриев В., Рубцова Н. «Адаптивная физическая активность» как новая дисциплина в семействе спортивных наук. *Наука в олимпийском спорте*. 2002. № 2. С. 97–105.

Котеленець Аліна Сергіївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А.**, докт. пед.
наук, професор

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми булінгу в основній школі з інклюзивним навчанням. Висвітлено його ознаки та форми прояву відносно до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку. Охарактеризовано особливості переживання дітьми з особливими освітніми потребами різних форм цькування та перспективу профілактичної роботи, визначені НУШ.

Ключові слова: булінг, діти з особливими освітніми потребами, учні з порушеннями психофізичного розвитку, попередження булінгу, основна школа.

Kotelenets Alina Serhiyivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - **Bondarenko Y. A.** - Doctor ped. sciences,
Professor

THEORETICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF BULLYING IN PRIMARY SCHOOL WITH INCLUSIVE LEARNING

The article presents a theoretical analysis of the problem of bullying in primary school with inclusive education. Its signs and forms of manifestation in relation to children with special educational needs, in particular with disorders of psychophysical development, are highlighted. The peculiarities of the experience of children with special educational needs of various forms of bullying and the prospects of preventive work, defined by NUS, are characterized.

Key words: bullying, children with special educational needs, students with mental and physical disabilities, bullying prevention, primary school.

Постановка проблеми. Світова криза, процес формування нових «економічних» цінностей у суспільстві та відсутність моральних цінностей, героїв, позитивні вчинки, яких діти могли б наслідувати, в українському суспільстві мають не найкращі наслідки. При цьому непокоїть факт збільшення числа злочинів у шкільному середовищі, про що майже щодня свідчать сучасні засоби масової інформації. Формування агресивної поведінки дітей у шкільному середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем – зростання насильства серед учнів.

Відповідно до проведеного дослідження експертами Українського інституту дослідження екстремізму зазначено, що 24% дітей (кожна четверта дитина) зазнають булінгу з боку однокласників протягом останніх трьох місяців, а 67% вже зазнали таке насильство. Причинами цього вони зазначають розрив у поколіннях, природна втрата монополії батьків на авторитет, зміцнення цінностей індивідуалізму в суспільстві, що затьмарює цінності сім'ї, та розвиток інформаційних технологій, що дозволяють дітям отримувати необхідну інформацію.

Проблема булінгу стосується і дітей з особливими освітніми потребами, які в умовах інклюзивного навчання також піддаються цькуванню у різних його видах і проявах, особливо у підлітковому і старшому віці. Проблема насильства в школі особливих учнів поступово займає провідне місце серед найбільш загострених проблем спеціальної освіти і потребує детального теоретичного вивчення і подальшої реалізації на практичному рівні.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему насильства досліджували такі науковці як: Р. Арон, К. Вільсон, Ш. Волін, Г. Ковганич, Г. Моргентау, Р. Нібур, В. Радула. Зарубіжні дослідники Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц вивчали проблеми, які пов'язані з процесом психологічного та фізичного насилля. Усі дослідники підкреслюють важливість вирішення цієї проблеми як на теоретичному, так і практичному рівнях.

Метою роботи є теоретичний аналіз проблеми булінгу в основній школі з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. За визначенням ЮНІСЕФ, булінг – це агресивна і вкрай неприємна поведінка однієї дитини або групи дітей по відношенню до іншої дитини, що супроводжується постійним фізичним і психологічним впливом [1].

Булінг (від англ to bully — задиратися, знущатися, змушувати погрозами) – повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією [2].

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо запобігання та протидії насильству зазначено, що об'єктами булінгу, в першу чергу, стають ті учні, які мають відмінність від однолітків, зокрема в особливості зовнішності; манері спілкування, поведінки; незвичайному захопленні; соціальному статусі, національності, релігійних поглядах тощо . Найчастіше жертвами булінгу стають діти, які мають порушення у фізичному і психічному розвитку: порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, мовлення (заїканням, дислалія), порушенням письма (дисграфія) та читання (дислексія), з порушеннями інтелектуального розвитку та затримкою психічного розвитку [3].

До ознак боулінгу відносяться такі, як:

1. Дисбаланс сил – злочинець та жертва обов'язково мають різний соціальний статус, фізичну чи психологічну адаптацію до навколишнього середовища, різну стать, расу, релігію, сексуальну орієнтацію тощо;

2. Намір нашкодити – правопорушник навмисно заподіює потерпілому емоційний або фізичний біль, із задоволенням за цим спостерігає.

3. Загроза подальшої агресії – винний та потерпілий розуміють, що це не перший і не останній випадок зловживання.

Доведеним є той факт, що жертви знущань із порушеннями психофізичного розвитку довготривало страждають і в таких умовах, найгостріше відчувають свою неповноцінність, психологічне і фізичне виснаження або приниження. Як наслідок, це впливає на їхню успішність, призводить до погіршення оцінок, пропуску занять, відсутності концентрації уваги тощо. Такі діти відчувають приниження, страх знаходитися у колективі, низьку самооцінку, їх виключення часто призводить до депресії, самотності і суїцидальних намірів, які можуть тривати роками. Тому, чим раніше відбудеться припинення цькування, тим краще в довгостроковій перспективі для потерпілого відбудеться соціальна адаптація і самореалізація у більш дорослому житті.

Булінг до учнів із порушеннями психофізичного розвитку проявляється в багатьох формах: вербальна, фізична, соціальна та кібербулінг. *Вербальний або словесний боулінг* – це словесне знущання або залякування за допомогою

образливих слів, яке включає в себе постійні образи, погрози й неповажні коментарі про кого-небудь (про зовнішній вигляд, релігію, етнічну приналежність, інвалідність, особливості стилю одягу і т. п.). Діти з особливими освітніми потребами, які усвідомили прояв словесного знущання, часто стають розгубленими, вибагливими або мають проблеми з апетитом. Вони скаржаться на образливі слова, які хтось висловив на їхню адресу.

Фізичний булінг – фізичне залякування або булінг за допомогою агресивного фізичного залякування, що полягає в багаторазово повторюваних ударах, підніжках, блокуванні, поштовхах і дотиках небажаним і неналежним чином. Значна кількість дітей з особливими освітніми потребами не розповідають про фізичне насильство своїм батькам, однак на їх тілі можна побачити незрозумілі порізи, подряпини, удари, синці, відсутній або порваний одяг, часті скарги на головний біль і біль у животі.

До *соціального боулінгу* відноситься соціальне залякування або булінг із застосуванням тактики ізоляції і припускає, що когось навмисно не допускають до участі в роботі групи, трапези за обіднім столом, гри, заняття спортом чи громадською діяльністю. Для дітей з особливими освітніми потребами, які зазнають цю форму боулінгу притаманна зміна настрою, небажання долучатись до однолітків, прагнення до самотності. Доведено, що дівчата частіше, ніж хлопці, відчують соціальну ізоляцію, невербальне чи емоційне залякування. Емоційний біль цього виду цькування може бути таким же сильним, як і фізичне насильство, і тривати набагато довше.

У сучасному світі, в умовах обмежень у реальному спілкуванні, пов'язаними із карантинними заходами, розповсюдженим виявився і кібербулінг або булінг у кіберпросторі, що полягає у звинуваченні когось з використанням образливих слів, брехні та неправдивих чуток за допомогою електронної пошти, текстових повідомлень і повідомлень у соціальних мережах, де спілкуючись, учні ображають інших, поширюють плітки, особисті фотографії, зроблені в роздягальнях чи вбиральнях. У дітей, на яких поширене кіберцькування, спостерігаються проблеми зі сном, вони намагаються не відвідувати уроки, що проходять у дистанційному режимі, відмовляються від улюблених занять, мають похмурий вигляд, після того як прочитали неприємні повідомлення на свою адресу.

Важливим в аспекті профілактики цього явища серед школярів є виховання на загальнолюдських цінностях. Нова Українська школа покликана

на формування ціннісного ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством.

Висновки. Розв'язати проблему насильства щодо неповнолітніх можна тільки у разі спільної роботи педагогів, батьків і всіх дорослих, які причетні до виховання дітей. Успішність впровадження інклюзивної освіти залежить від готовності педагогічних працівників та батьків вирішувати існуючі проблеми в освіті дітей з особливими потребами, розуміти інклюзію як цінність демократичного суспільства, зміна ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку усіх громадян України.

Перспектива дослідження. Перспективою дослідження є виявлення ефективних шляхів попередження і подолання булінгу у класах з інклюзивним навчанням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веб-сторінка кампанії ЮНІСЕФ проти булінгу URL: <http://www.stopbullying.com.ua>.
2. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (07.12.2017, № 2229-19) URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>.
3. Лист Міністерства освіти і науки України «Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству» (18.05.2018, № 1/11-5480) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18>.

Кошелівська Тетяна Василівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А.**, докт. пед. наук,
професор

КАЗКОТЕРАПІЯ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена одній з достатньо нових і цікавих методик виховання дітей – казкотерапії. Крім суто виховної функції, казкотерапія має терапевтичне значення, зокрема, цей метод сприяє зниженню рівня тривожності, подоланню деяких фобій, а також застосовується при лікуванні окремих психосоматичних розладів. Саме тому для ширшого впровадження методу казкотерапії видавцям слід звернути увагу на підготовку та видання казок. Розглянемо методи і прийоми казкотерапії, які застосовуються в діагностичній, розвивальній, корекційній роботі, психологічному консультуванні. Проаналізуємо діагностичний, розвивальний потенціал технік казкотерапії.

Ключові слова: діти, навчання, педагогіка, психологія, казки, казкотерапія.

Koshelivska Tetyana Vasylivna

Master's student majoring in 016 Special Education

(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A. S. Makarenko University

Supervisor -**Bondarenko Y. A.** - Doctor ped. science,
professor

FAIRY TALE THERAPY AND ITS FEATURES OF USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article is sanctified to one of new and interesting method of children's education – fairy tale therapy, which can also provide the therapeutic effect, in particular, for the decline of level of anxiety, overcoming of some phobias, and also at treatment of separate psychosomatic disorders. Publishers should pay attention to the preparation and publication of fairy tales for a wider implementation of this method. Methods and techniques of fairy tale therapy used in diagnostic, developmental, correctional work, psychological counseling are considered. The diagnostic, developmental potential of fairy tale therapy techniques is analyzed.

Keywords: children, studies, pedagogics, psychology, fairy tales, fairy tale therapy.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку казкотерапія об'єднує у собі низку наук: психологію, педагогіку, культурологію. Основна мета казкотерапії полягає у гармонізації особистості шляхом розвитку здатності до самовираження й самопізнання, розкритті її творчого потенціалу. Дослідження з казкотерапії широко представлені в роботах сучасних зарубіжних науковців І. Вачкова, А. Гнезділова, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Л. Короткової, Г. Малейчука, А. Наговіцина, Н. Оліфірович, В. Пономарьової. Авторами здійснено спробу дати визначення казкотерапії, розроблено методичні та вікові підходи до її застосування. Українські науковці Ю. Алімова, О. Бреусенко-Кузнецов, М. Заброцький, О. Мартиненко, Г. Мікляєва, В. Солодухов, Л. Терлецька, Р. Ткач ґрунтовно вивчають теоретичні та практичні аспекти роботи з казкою, форми й особливості її впровадження в індивідуальну та групову роботу

Мета статті – обґрунтувати можливості казкотерапії в психологічній практиці на основі узагальнення зарубіжних і вітчизняних досліджень.

Казкотерапія - це розмова з дитиною про психологічні труднощі на його власній мові. У будь-якій казці, як правило, присутні наступні елементи: герой чи герої, сюжет, конфлікт і розв'язка. Але казка тільки тоді стає терапевтичною, коли дитина ототожнюється з її героями, може провести паралель між сюжетом та власним життям і витягує якийсь урок або розуміє приховане повідомлення.

Останнім часом психологи все частіше використовують терапевтичні казки -метафори для вирішення психологічних проблем дітей. Іноді такі казки нагадують народні або відомі авторські казки, а іноді не мають ніякої

літературної цінності, і людині, не посвяченій в процес психотерапії, здаються невиразними і малозмістовними. Але незалежно від особливостей змісту терапевтична казка завжди спрямована на те, щоб допомогти дитині впорядкувати її внутрішній світ, дізнатися щось нове і здійснити бажані зміни. Казки завжди були найефективнішим засобом спілкування з дітьми. У казках порушуються важливі для дитячого світосприйняття проблеми. У казках протиставляється добро і зло, альтруїзм і жадібність, сміливість і боягузтво, милосердя і жорстокість, завзятість і легкодухість. Слухаючи ці казки, діти мимоволі знаходять в них відголоски свого власного життя. Вони прагнуть скористатися прикладом позитивного героя в боротьбі зі своїми страхами і проблемами. Крім того, оповідання та казки вселяють в дитину надію, що надзвичайно важливо. Фантазія є для дітей найкращим способом аналізу навколишнього світу.

Казки є проблемно-орієнтованими, тобто, призначені для вирішення якоїсь однієї проблеми, або декількох відразу. Такі казки - це розповідь про певні ситуації, схожі з тими, в які часто потрапляє дитина. Також в ній описуються почуття, що виникають у дитини, які можуть бути пов'язані з абсолютно різними подіями життя. У казкових історіях можна виділити 4 групи, у зв'язку з тим, які питання вони піднімають.

Труднощі пов'язані зі спілкуванням (з однолітками і батьками). Це природні для кожної дитини конфлікти, протиріччя, образи, що виникають у дитячому садку, в школі, вдома і на вулиці.

Переживання і відчуття себе людиною, у якої «щось не так». Почуття неповноцінності. Практично у всіх агресивна поведінка - результат відчуття власної «меншовартості» і спроба таким чином довести зворотне.

Страхи і тривоги через найрізноманітніші приводи. Тут важливо не те, чого дитина боїться, а те, як вона боїться. Якщо страх «гальмує» розвиток, концентруючи на собі всю увагу дитини, тоді потрібна допомога. Ще треба розуміти, що діти, відчайдушно відстоюють те, що вони нічого не бояться, як раз тоді коли і бояться найбільше. Просто вони навіть бояться зізнатися собі в своєму страху.[1. с. 176]

Проблеми, пов'язані зі специфікою віку. Кожен вік приносить дитині нові труднощі. Дошкільник стикається з тим, що йому потрібно обходитися самому, без мами, навчитися бути самостійним. Далі дитина йде в школу - і стикається з труднощами, пов'язаними з навчанням. Підліток же, зустрічається

з необхідністю затвердити себе як самостійну особистість. Казкотерапевтичний вплив здійснюється за допомогою п'яти видів казок: художніх, дидактичних, психокорекційних, психотерапевтичних і медитативних. Для кожної ситуації, випадку консультування або підбираються, або спеціально складаються відповідні казки. Провідними ідеями казкотерапії є:

1. усвідомлення своїх потенціалів, можливостей і цінностей власного життя;
2. розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій і вчинків;
3. пізнання різних стилів світовідчуття;
4. осмислена творча взаємодія з навколишнім світом;
5. внутрішнє відчуття сили і гармонії.

Дидактичні казки

Подібність психоказок із дидактичними казками полягає в тому, що:

- 1) форма казки потрібна для піднесення деяких нових знань;
- 2) використовується той же прийом одухотворення абстрактних символів і створюється образ казкового світу, в якому вони живуть;
- 3) обидва види казок розкривають сенс і важливість певних знань.

Відмінності між ними визначаються наступними моментами:

1) якщо в дидактичних казках «упаковується» навчальний матеріал, пов'язаний з об'єктами зовнішнього світу, то психоказки є носіями матеріалу про внутрішній світ людини - його душі, психіки, і цей матеріал може бути як навчальним (наприклад, при вивченні «Психологічної абетки»), так і особистісно розвивальним;

2) у дидактичних казках одухотворяються абстрактні символи «зовнішнього» для дитини характеру (цифри, звуки, букви, арифметичні дії і т.д.), в психоказках - абстрактні символи, що позначають «внутрішні» психічні феномени (мислення, пам'ять, здібності, переживання і т.д.);

3) дидактичні казки практично завжди містять певне завдання навчального характеру, яке має виконати дитина, а для психоказок це не є обов'язковим.

Психоказки і психокорекційні казки. [3. 135]

Застосування психокорекційних казок обмежене за віком (приблизно до 11-13 років) і проблематиці (неадекватна, неефективна поведінка).

Згідно Т.Д. Зінкевич-Євстигнєвою, психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини; при цьому під корекцією вона розуміє

«заміщення» неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається. Таке трактування поняття психокорекції видається не зовсім справедливим, оскільки зміна поведінки виступає метою ряду Бихевиористских орієнтованих напрямків психотерапії (саме тому такі казки на Заході зветься психотерапевтичними історіями), а отже зникає межа між терапією і корекцією, втрачається підстава для виділення психокорекційних казок в окрему групу. Однак, якщо взяти дещо інше розуміння психокорекції - як психологічного впливу на окремі структури психіки з метою позитивної зміни, то такий вид казок, як психокорекційні, набуває право на існування. Під цілями таких казок мається на увазі продуктивний вплив на рішення дітьми і підлітками психологічних проблем, одним з наслідків якого має стати зміна поведінки.[2. с. 70–71]

Подібність психоказок з психокорекційними казками можна знайти в наступному:

1) і в тому, і в іншому випадку події, що відбуваються з героєм (героями), повинні бути схожими на реальні ситуації з життя дітей;

2) дитина через казку знаходить можливість усвідомити свої власні переживання, окремі психологічні характеристики;

3) альтернативні моделі поведінки, зрозумілі завдяки казці, допомагають дитині побачити різні грані виникаючих ситуацій і знайти в них новий зміст.

Відмінності між цими типами казок можуть бути виявлені в:

1) відсутності в психоказках прямої аналогії між життям дитини і казкового героя в силу більшої узагальненості сюжету;

2) різної цільової орієнтації: у психоказці - на особистісний розвиток шляхом усвідомлення своїх особливостей, у психокорекційній казці - на зміну психічних структур дитини в сторону, бажану для психолога;

3) більш об'ємною областю передбачуваних змін дитини в результаті впливу психоказки - не тільки в конкретних поведінкових проявах, як у випадку психокорекційних казок, а й у зміні мети і цінностей.

Створюючи психокорекційні казки, важливо знати приховану причину поганої поведінки. Зазвичай їх п'ять. Дитина поводить погано в таких випадках:

Вона бажає привернути до себе увагу. В цьому випадку в корекційній казці будуть міститися моделі соціально прийнятних, позитивних способів залучення уваги [4.288]

Вона бажає панувати над ситуацією, дорослими, однолітками. При цьому в психокорекційній казці може бути запропонована позитивна модель прояву лідерських якостей (бо влада пов'язана з вираженими лідерськими якостями): хороший ватажок насамперед повинен піклуватися про своїх друзів.

Вона бажає за щось помститися дорослому. При цьому в психокорекційній казці є вказівка на викривлене бачення героєм проблеми і конструктивна модель поведінки.

Їй страшно, тривожно, вона хоче уникнути невдачі. В цьому випадку герої корекційної казки надають головному герою підтримку і пропонують способи подолання страху.

У неї не сформоване відчуття міри. В цьому випадку психокорекційна казка може довести ситуацію до абсурду, показуючи наслідки вчинків героя і залишаючи вибір стилю поведінки за ним.

Психоказки і психотерапевтичні казки.

Подібність цих двох видів казок, мабуть, більш значимо, ніж відмінність. Її можна побачити при аналізі наступних моментів:

1) звернення до глибинного «Я» дитини, його найважливішому сенсоутворювальному змісту;

2) прагнення допомогти в більш усвідомленому відношенні до самої себе, світу, інших людей, а при необхідності - в зміні цього відношення;

3) надання психологічної підтримки та позбавлення від страждань і негативних переживань, пов'язаних з будь-якою проблемою життя

Одну з психологічних казок, які за своїм потенціалом можна порівняти з психотерапевтичними, написала О.Попова - видатний психолог, одна з творців і розробників програми «Психологічна абетка».[5. 89–91]

Таким чином, казкотерапія в даний час активно розвивається, створюються нові техніки використання казок в психотерапевтичній роботі, за допомогою яких можливо вирішити досить велике коло проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алімова Ю.А. Казкові метафори в роботі дитячого психолога. Санкт-Петербург: Мова; Москва: Сфера, 2012. 176 с.

2. Баєр У.Терапевтична робота з казками та історіями. Практична психологія і соціальна робота. 2014. № 11 (188). С. 70-71.

3. Бреусенко-Кузнецов А.А. Про спільне створення казки як вербальної техніки в просторі арт-терапії. Київ: КИТ, 2005. 135 с.

4. Вачков І.В. Введення в казкотерапію, або Хатинка, хатинка, повернись до мене передом. Москва: Генезис, 2011. 288 с.

5. Вознічка-Парузель Б. Мистецтво створення релаксаційних казок. Острів безпеки у світі небезпеки: на допомогу бібліотерапевту. Львів, 2012. С. 89–91.

Кравченко Анна Олегівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО РІДНОГО КРАЮ**

У статті розкрито теоретичні аспекти процесу формування у молодших школярів зі зниженим слухом ціннісного ставлення до рідного краю. Наголошується, що лише за дотримання системи відповідних педагогічних умов можлива успішна реалізація завдань методики формування у даних учнів ціннісного ставлення до рідного краю як основи екологічної культури особистості. Серед чинників, від яких залежить ефективне формування зазначеного ставлення виділяємо створення емоційно-ціннісної основи спілкування вихованців з природою, використання педагогічно доцільних прикладів дбайливого ставлення людини до природи та реалізацію взаємозв'язку в системі «сім'я–школа» у контексті екологічного виховання.

Ключові слова: ціннісне ставлення, учні зі зниженим слухом, рідний край, формування, молодші школярі.

Kravchenko Anna Olehivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Typhlopedagogy. Deaf pedagogy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

**THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF VALUES ATTITUDE OF THE NATIVE
LAND IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH REDUCED HEARING**

The article reveals the theoretical aspects of the process of formation junior schoolchildren with hearing loss of value attitude to the native land. It is emphasized that only with the observance of the system of appropriate pedagogical conditions it is possible to successfully implement the tasks of the method of formation of pupil's value attitude to the native land as the basis of ecological culture of the individual. Among the factors on which the effective formation of

this attitude depends are the creation of emotional and value basis of communication between students and nature, the use of pedagogically appropriate examples of human care for nature and the implementation of the relationship in the family-school system in the context of environmental education.

Keywords: value attitude, pupils with hearing loss, homeland, formation, junior schoolchildren.

Постановка проблеми. Утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля є пріоритетним напрямом діяльності спеціальних освітніх закладів в аспекті виховання ціннісного ставлення до природи, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища. Особливе місце в системі неперервного екологічного виховання належить початковій школі, оскільки саме цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

Система екологічної освіти і виховання займає все більш пріоритетне місце в діяльності усіх освітніх установ, в тому числі і в спеціальних освітніх закладах, завданнями яких є навчання і виховання учнів зі зниженим слухом, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства [2; 3]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває необхідність забезпечити дітей зі зниженим слухом базовими екологічними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для усвідомленої поведінки в навколишньому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю в останні роки приділяють уваги численні дослідники. В роботах М. Верзіліна, С. Глазачева, В. Дерябо, А. Захлебного, І. Пономарьової, І. Суравегіной, О. Левіна та ін. розглядаються наукові аспекти теоретико-методологічного забезпечення процесу екологічної освіти і виховання учнів, що мають відхилення у розвитку, в тому числі в початковій школі [1; 2]. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей зі зниженим слухом зазначали А. Дьячков, Т. Розанова, Л. Фомічова та ін. [3].

Пріоритетними завданнями сучасної системи екологічної освіти є навчання і виховання учнів зі зниженим слухом, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти процесу формування у молодших школярів зі зниженим слухом ціннісного ставлення до рідного краю.

Виклад основного матеріалу. Формування ціннісного ставлення до рідного краю уявляє собою складний, тривалий процес, який має здійснюватися безперервно протягом усього періоду шкільного навчання, з урахуванням особливостей різних вікових етапів розвитку, індивідуальних і типологічних особливостей учнів [2].

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів зі зниженим слухом значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку як екологія, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять [1; 3].

В процесі формування ціннісного ставлення до рідного краю учнів зі зниженим слухом розглядаємо можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування у них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності дбайливого ставлення до природних об'єктів.

Успішність формування ціннісного ставлення до рідного краю учнів зі зниженим слухом залежить від обраної педагогічної системи спільних дій корекційного педагога, спеціального психолога, батьків і самих школярів у процесі діяльності, спілкування і пізнання природи [3].

Аналіз літературних джерел дає можливість виокремити наступні функції процесу формування ціннісного ставлення до рідного краю учнів спеціальної школи у процесі навчання:

1) морально-етична – формування норм поведінки на основі пізнання законів, особливостей взаємодії зі світом живого, розгляду питання про вичерпність ресурсів, негативний вплив господарської та промислової діяльності, наукових випробувань;

2) гігієнічна – розуміння значення природи для збереження і зміцнення здоров'я людей;

3) інтегративна – як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності;

4) системна – розгляд екологічної компетентності як складного, системного утворення;

5) соціальна – використання знань, умінь, досвіду за допомогою різних прийомів та способів у залежності від індивідуальних та вікових особливостей середовища найближчого оточення;

6) прогностична – уміння прогнозувати та попереджати наслідки впливу людської діяльності на екологію планети;

7) практична – практичне використання новітніх досягнень людства задля покращення екологічної обстановки;

8) економічна – розумне розпорядження виробничими силами суспільства для збереження природних ресурсів;

9) розвивальна – розвиток загальних здібностей, ініціативності на основі організації різноманітної діяльності екологічного спрямування;

10) професійного самовизначення – пошук власного «Я» серед множини професій, пов'язаних з екологією, природою в цілому, її збереженням, примноженням, відновленням та розвитком [1; 3].

У численних дослідженнях і публікаціях зазначається, що ціннісне ставлення особистості до рідного краю є вищим результатом екологічної освіти. Високий рівень екологічної культури дозволяє людині вирішувати будь-які екологічні проблеми, як локальні, так і глобальні [2].

У процесі пізнання дитиною природи особливої ваги набувають емоції, які за умови цілеспрямованого педагогічного впливу дають можливість усвідомити значення природи як універсальної, неповторної цінності. У свою чергу, вплив на емоції, потреби, мотиви, бажання поєднується з активним пізнанням природи, її законів, зв'язків, взаємозалежностей. Розкриваючи дітям цінність природи, збагачуючи їхню інтелектуально-духовну сферу, тим самим унеможливуємо негативні дії та вчинки в природі. Опора на естетичну цінність природи, збагачену знанням, дає реальний поштовх до дії, спрямованої на збереження окремих об'єктів довкілля чи природи в цілому. Отже, процес формування ціннісного ставлення до рідного краю передбачає комплексний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу психіки молодшого школяра зі зниженим слухом.

Під час формування ціннісного ставлення до рідного краю учнів зі зниженим слухом в процесі позаурочної діяльності необхідно дотримуватись наступних педагогічних умов:

1. Створення позитивної емоційно-ціннісної основи спілкування вихованців з природою з метою употужнення емпатійної реакції на її болісні проблеми. У системі цінностей належне місце має посісти естетична цінність природи. Ціннісне ставлення особистості до природи зумовлюється ставленням до життя як такого, розумінням його естетичної змістовності й значущості, відчуттям моральної відповідальності за його збереження.

2. Набуття дітьми системи природничих знань на практичній основі. Засвоївши відповідну систему знань через власну активність, дитина здобуває можливість і здатність діяти в природі, оволодіває елементарними правилами поведінки, може прийти на допомогу. Оскільки знання – результат взаємодії дитини зі світом природи, то вони мають бути усвідомленими, орієнтованими на практичне використання.

3. Розвиток здатності учнів до добродіяння в ім'я природи на основі краєзнавчого, гуманістичного та естетичного підходів. Для того, щоб учні зі зниженим слухом могли свідомо здійснювати добрі вчинки у природі, необхідно сформувати у них потребу творити добро. Тому так важливо, щоб кожен окремо взятий вчинок мав для дитини виключне значення, не був нею забутий і приносив позитивні емоції, переживання та задоволення. Дитина має бути готова надати допомогу окремим об'єктам природи та уміти здійснювати конкретні дії природоохоронного характеру.

4. Використання педагогічно доцільних прикладів дбайливого ставлення людини до природи.

5. Реалізація взаємозв'язку у системі «сім'я–школа» у контексті екологічного виховання.

Лише за дотримання системи наведених вище педагогічних умов вважаємо за можливе успішну реалізацію завдань методики формування в учнів зі зниженим слухом ціннісного ставлення до рідного краю як основи екологічної культури особистості.

Серед чинників, від яких залежить ефективне формування екологічної компетентності учнів зі зниженим слухом доцільно виділити: створення емоційно-ціннісної основи спілкування вихованців з природою, використання педагогічно доцільних прикладів дбайливого ставлення людини до природи та реалізацію взаємозв'язку в системі «сім'я–школа» у контексті екологічного виховання.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито теоретичні аспекти процесу формування у молодших школярів зі зниженим слухом ціннісного ставлення до рідного краю, які передбачають використання певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, включення системи елементарних екологічних уявлень через призму різних наук, що базуються на реалізації навичок природоохоронної поведінки, активізації адаптивних і резервних можливостей учнів означеної нозології і ведуть до екологічно усвідомленого ставлення до оточуючого середовища..

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до формування в учнів різних вікових груп зі зниженим слухом ціннісного ставлення до рідного краю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грошовенко О. П. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи у процесі позаурочної еколого-виховної роботи. *Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів* : зб. мат. III регіональної наук. практ. конфер. Бар: БГПК імені М. Грушевського, 2006. С. 223–226.
2. Крюкова О. В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць / [за ред. І. Д. Бега]. К. Житомир : Волинь, 2003. Кн. 1. С. 289–296.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.

Кривонос Алла Вікторівна

учитель початкових класів

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня

школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ДО ПИТАННЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНОГО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано специфіку творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Представлено питання організації творчої діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку на основі досліджень науковців. Визначено вміння необхідні для розвитку творчої уяви і творчого мислення учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Окреслено особливості розвитку творчих задатків або здібностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

Ключові слова: творчий розвиток, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, молодший шкільний вік, діяльність.

Krivosos Alla Viktorivna

primary school teacher

KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»

Zaporozhye regional council

ON THE ISSUE OF CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article analyzes the specifics of creative development of students with intellectual disabilities of primary school age. The question of the organization of creative activity of pupils with infringements of intellectual development of primary school age on the basis of researches of scientists is presented. The skills necessary for the development of creative imagination and creative thinking of students with intellectual disabilities of primary school age are identified. The peculiarities of the development of creative talents or abilities of students with intellectual disabilities of primary school age are outlined.

Key words: creative development, students with intellectual disabilities, primary school age, activity.

Постановка проблеми: Розвиток творчих здібностей в учнів важливий на всіх етапах навчально-виховної діяльності, зокрема у молодшому шкільному віці. Адже саме в цей період закладається база інтелектуального розвитку дитини, створюються передумови для підготовки самостійно і творчо мислячої, активної, ініціативної особистості. Важливою умовою досягнення таких результатів виступає розвиток у дитини творчого мислення, як важливого фактору, що створює ефективність її подальшого навчання в освітньому закладі, перспективність у професійній підготовці та житті.

Актуальність: Вагомого значення в засвоєнні нових знань і видів діяльності має творчий розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. За даними В. Дружиніна, Я. Пономарьова, Д. Фельдштейна, Д. Хайдеггер, О. Яковлевої та ін., творчі задатки або здібності властиві кожній людині, проте рівень їх розвитку залежить від індивідуальних особливостей, рівня розвитку інтелекту, середовища, в якому виховується особистість тощо.

Науковці стверджують, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку можуть проявляти творчість по-різному, зокрема, створювати самостійні, оригінальні, самобутні вироби на уроках образотворчої діяльності, трудового навчання, соціально-побутового орієнтування; проявляти творчість у співі, танцях, грі на музичних інструментах, спорті тощо [5].

Мета статті – проаналізувати специфіку творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Творча діяльність учнів молодшого шкільного віку – це продуктивна форма діяльності дітей, яка спрямована на оволодіння ними творчим досвідом пізнання, створення, перетворення, використання в новій якості об'єктів духовної і матеріальної культури.

У сучасній психолого-педагогічній літературі (В. Андреев, І. Бех, Н. Бібік, І. Дмитрієва, Т. Кудрявцев, А. Матюшкін, А. Хуторський та інші) розглядаються питання організації творчої діяльності учнів за допомогою створення проблемних ситуацій, розвитку методологічної культури школярів у процесі виконання творчих завдань [4].

Досвід творчої діяльності, на думку дослідників В. Давидова, Л. Занкова, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, Д. Ельконіна, є самостійним структурним елементом змісту освіти. Він передбачає: перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію, самостійне бачення проблеми, альтернативи її вирішення, комбінування раніше засвоєних способів у нові тощо.

Під творчими задатками або здібностями учнів науковці розуміють сукупність можливостей дитини в скоєнні дій і діяльності, спрямованих на творення ними нових освітніх продуктів. Дотримуючись позиції вчених, які визначають творчі здібності як самостійний фактор, розвиток якого є результатом навчання творчої діяльності учнів, можна виділити наступні компоненти творчих здібностей молодших школярів: застосування методів організації творчої діяльності; творча уява; творче мислення тощо.

Для розвитку творчої уяви і творчого мислення учнів молодшого шкільного віку необхідно розвивати такі вміння: класифікувати об'єкти, ситуації, явища за різними критеріями; розглядати систему в розвитку; робити припущення прогностного характеру; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розділяти суперечливі властивості об'єктів в просторі та часі; бачити взаємозв'язки та виявляти нові зв'язки між системами; виділяти протилежні ознаки об'єкта; виявляти і формулювати протиріччя; представляти просторові об'єкти; використовувати різні системи орієнтації в уявному просторі; представляти об'єкт на підставі виділених ознак, що передбачає: оцінювання оригінальності рішення; звуження поля пошуку рішення; фантастичне перетворення об'єктів, ситуацій, явищ; подолання психологічної інерції мислення; уявне перетворення об'єктів відповідно до заданої теми [3].

Перераховані вміння складають основу здатності до системного мислення, продуктивної довільної просторової уяви. Дослідники (Л. Виготський,

Л. Занков, Д. Ельконін та ін.) підкреслюють значення навчальної діяльності для формування пізнавальної активності, творчого мислення, накопичення суб'єктивного досвіду творчої пошукової діяльності учнів.

Досвід творчої діяльності, на думку зазначених науковців є самостійним структурним елементом змісту освіти. Він передбачає: комбінування раніше засвоєних способів; самостійне бачення проблеми та альтернативи її вирішення; перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію.

Аналіз основних психологічних новоутворень і характеру провідної діяльності молодших школярів, сучасні вимоги до організації навчання як творчого процесу дітей разом із педагогом в певному сенсі будують самі; орієнтація в цьому віці на предмет діяльності і способи його перетворення припускають можливість накопичення творчого досвіду не тільки в процесі пізнання, а й в таких видах діяльності, як створення і перетворення конкретних об'єктів, ситуацій, явищ, творчого застосування отриманих в процесі навчання знань.

Таким чином, продуктивною формою діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку є творчість. У визначенні поняття «творчість» розуміють реалізацію особистістю власної індивідуальності, взаємодію з оточуючим світом, яка веде до розвитку індивіда, прагнення вийти за усталені рамки та розгортання власного внутрішнього потенціалу [2].

Творчість, веде до появи нових ідей, продуктів і відкриває нове в самому суб'єкті та вже в існуючих формах культури. Творчий процес неможливий без участі пізнавальних задатків індивіда, його мотиваційної і ціннісної сфер. Творчий розвиток дитини – це гармонійний розвиток її особистості та індивідуальності, процес емоційного вираження уявлень про світ і про себе. Творчі здібності властиві кожній людині, проте рівень їх розвитку залежить від індивідуальних особливостей, середовища, в якому виховується особистість та позиції педагогів.

Творчість є інтегральною діяльністю людини, яка потрібна будь-якій особистості в сучасному світі. Від готовності людей до активних творчих занять залежить майбутній розвиток сучасного соціуму. Інтелектуальний, емоційно-моральний, художній стан дітей під час їх практичної діяльності може виявлятися в дитячих вчинках, але оптимальний розвиток дітей може відбуватися лише при цілеспрямованому, систематичному і відповідному віковим особливостям навчанні і вихованні.

Для дітей з порушеннями інтелекту розвиток творчих здібностей є дуже важливим процесом, який допомагає реалізувати себе, брати участь у творчості

і творенні, набувати досвіду успішності в конкретній області за рахунок своїх здібностей і працьовитості. Дитина з особливими освітніми потребами, беручи участь у творчій діяльності, може пройти шлях від інтересу, через придбання конкретних навичок, до професійного самовизначення, що є важливим чинником успішної соціалізації. Сприяючи розвитку творчих навичок у дітей з порушеннями інтелекту, необхідно створити умови для їхньої успішної адаптації в соціум, рівні можливості для подальшого існування в ньому [5].

Величезний потенціал для розвитку творчих здібностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку закладено в образотворчій і декоративній діяльності, використанні нетрадиційних технік (вітраж, колаж гудзиків, малювання пластиліном, свічкою; пап'є-маше, комбінована аплікація тощо). Зазначені техніки приваблюють дітей своєю художньою виразністю, активізують індивідуальні задатки або здібності учнів молодшого шкільного віку.

Робота з новими матеріалами необхідна для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, адже вона формує необхідні для творчості якості: знімає страх невдачі, зростає самоповага, впевненість в собі, здійснюється самоствердження. Без самоствердження, самоповаги, впевненості у власних силах – немає місця творчості, немає можливості продукувати щось своє.

Відповідно до цього, розвиток творчої діяльності необхідний, як для дітей з нормотиповим розвитком, так і для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Але творча діяльність у дітей з порушеннями інтелекту та їх однолітків з нормотиповим розвитком має значну різницю. У дітей з нормотиповим розвитком більшість процесів розвитку йдуть відповідно до віку, тому в них відбувається всебічний, гармонійний розвиток особистості. Дітям із порушеннями інтелектуального розвитку необхідна постійна стимуляція, направляюча, розвиваюча допомога, як для загального розвитку, так і для розвитку творчих здібностей зокрема.

Розвиток творчої діяльності у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку відбувається, як на уроках, так і в позаурочний час. На думку вчених (І. Грошенко, Т. Головіна, І. Дмитрієва) найбільш повно і цілеспрямовано розвиток творчої діяльності в осіб зазначеної категорії здійснюється на уроках образотворчої діяльності [1; 2; 3; 4].

Важливе корекційне значення та вплив на розвиток творчості в учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку поряд із образотворчою діяльністю відіграє трудове навчання. Так, з перших років навчання і до кінця перебування учнів у освітньому закладі в дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку формується позитивне ставлення до праці, виховується бажання і вміння працювати, любов і повага до трудової діяльності.

Висновки. Отже, творча діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку – це продуктивна форма діяльності учнів початкової школи, яка спрямована на оволодіння ними творчим досвідом пізнання, створення, перетворення, використання в новій якості об'єктів духовної і матеріальної культури в процесі освітньої діяльності, яка здійснюється спільно з педагогами і батьками.

Перспектива дослідження. У розробці методичного матеріалу для дослідження творчого розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку початкових класів на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головина Т. Н. Особенности изобразительной деятельности учащихся вспомогательной школы. М. : Педагогика, 1990. 120 с.
2. Грошенко И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. М. : Просвещение, 1982. 168 с.
3. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія. Слов'янськ, 2008. 425 с.
4. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. збірник. К. : Науковий світ, 2001. С. 43–45.
5. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М. : Просвещение, 1969. 212 с.

Лебедь Наталія Федорівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **Бондаренко Ю.А.**, докт. пед. наук,
професор

НАПРЯМИ ВЗАЄМОДІЇ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ З РОДИНАМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена проблематиці взаємодії організацій громадянського суспільства з родинами, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами. Зокрема, у статті перераховані основні проблеми, з якими стикаються родини зазначеної категорії та сформульовані конструктивні напрями співпраці, орієнтовані на вирішення

цих проблем. Фокус співпраці враховує діяльність громадських організацій в Україні як на національному, так і на локальному рівнях.

Ключові слова: громадські організації, родини, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, напрями конструктивної взаємодії.

Lebed Nataliya Fedorivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A. S. Makarenko University
Supervisor - **Bondarenko Y. A.** - Doctor ped. science,
professor

**DIRECTIONS OF NON-GOVERNMENT ORGANIZATIONS INTERACTION
WITH FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

The article is devoted to the issue of interaction of Non-government organizations and families raising children with special educational needs. In particular, the article lists the main problems faced by families of this category and formulates constructive directions of cooperation focused on solving these problems. The focus of cooperation is on the activities of public organizations in Ukraine at both national and local levels.

Key words: Non-government organisations, families raising children with special educational needs, directions of constructive interaction.

Постановка проблеми. Громадські організації є частиною громадянського суспільства. В державах з розвинутими демократіями громадські організації мають значний вплив та є рушійною силою реформ в усіх сферах суспільного життя.

Громадські організації – це добровільні об'єднання громадян, що створюються для вирішення проблем громадян та вираження спільних інтересів[4]. Саме громадські організації надають можливість суспільству нормально функціонувати і розвиватися.

Зауважимо, що громадські організації мали значний вплив на розвиток інклюзивної освіти в різних країнах світу. Переважна більшість змін, пов'язаних із впровадженням інклюзії в освітню систему України, також були реалізовані за участі, а подекуди, й тиску проактивних громадських організацій.

Співпраця громадських організацій з родинami, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) є поширеною практикою. Зважаючи на такі переваги громадських організацій, як гнучкість, інноваційність, незалежність, активна позиція команди, наявність мережі партнерів та волонтерів, вміння швидко ініціювати та впроваджувати зміни, ефективно комунікувати на різних рівнях, така співпраця є конструктивною та

ефективною, а результатом її є важливі рішення, що сприяють вирішенню значної кількості проблем, з якими стикаються родини зазначеної категорії.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями взаємодії у сім'ях, де виховуються діти з порушеннями розвитку, займалися А. Колупаєва, Л. Наконечна, В. Балан, Л. Борте, В. Бонтарь та ін. Деякі аспекти соціальної роботи з сім'ями, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, присвячені публікації І. Іванової, Г. Кравченко, В. Тарасун, А. Романенко, М. Радченко, В. Сорокіна, та ін.

Втім, незважаючи на актуальність окресленого питання та численні ініціативи, які впроваджуються громадськими організаціями, питання розробки комплексної системи конструктивної взаємодії «родина – дитина з ООП – громадська організація» є малодослідженим.

Метою статті є визначити напрями взаємодії громадських організацій з родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Дослідники звертають увагу на виняткове значення родини як середовища для життя, розвитку, навчання та виховання дитини, особливо для дітей з порушеннями розвитку, адже для них родина є ще й першим і основним реабілітаційним середовищем. Родина – це мікросоціум, в якому розвивається дитина, формується її характер, емоційно-вольові якості, цінності, ставлення до людей, закладається фундамент та набувається перший досвід міжособистісних взаємин.

Концепція реформування освіти називає винятковою роль сім'ї у вихованні дітей. Необхідність надання якісної комплексної допомоги сім'ям, де виховується дитина з особливими освітніми потребами, продиктована Державною цільовою програмою «Національний план дій із реалізації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю», Законом України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», та ін. Національне законодавство визначає громадські організації партнером у реалізації державної політики у зазначені сфері. Саме тому необхідним кроком постає розроблення системи конструктивної співпраці «родина – дитина з ООП – громадська організація», яка допоможе налагодити взаємодію родин та громадських організацій, результатом якої стане системна, послідовна взаємодія та впроваджені зміни як результат цієї взаємодії.

М. Порошенко також відзначає, що дитячі й молодіжні громадські організації та об'єднання дітей є важливим суспільним інститутом соціалізації

дітей з ООП. Участь у їх діяльності сприяє вияву самостійності дітей та учнівської молоді, реальній участі у житті суспільства, задоволенню потреб у спілкуванні з однолітками, самоствердженню у суспільно значущій діяльності[3].

Громадські організації в Україні у сфері інклюзії працюють у різноманітних напрямках: реалізують та впроваджують ініціативи, спрямовані на розвиток інклюзивної освіти, розширення можливостей доступу до освітніх та інших послуг, правовий захист тощо.

Тріада «родина – дитина з особливими освітніми потребами – громадська організація» передбачає конструктивну взаємодію громадської організації із сім'єю дитини з особливими освітніми потребами для напрацювання ефективних форм, методів та інструментів, які б забезпечували соціалізацію дитини, створювали можливості для розвитку та спілкування, допомагали в навчанні. Втім, окрім пришвидшення процесу соціалізації та створення комфортних умов для навчання та виховання, громадські організації також можуть забезпечувати ресурсну підтримку батькам, зокрема психологічну підтримку, інформаційно-правову допомогу, практичні знання та навички, досвід адвокації та співпраці з органами місцевої влади, сприяти самозайнятості членів та членкинь родин дитини з ООП та їх реалізації в суспільстві, розвивати потенціал громадського активізму у батьків.

О. Ферт визначено функції громадських організацій, які працюють у сфері інклюзії: забезпечують зворотний зв'язок між людьми з інвалідністю та/або особливими освітніми потребами й державними органами (об'єднуюча функція); беруть участь у супроводженні нормативно-правових актів і державних програм (супроводжувальна функція); проводять експертизу та оцінку діючих нормативно-правових документів, що стосуються прав та інтересів людей із інвалідністю (оцінювальна функція); здійснюють безпосередню допомогу людям із інвалідністю (підтримуюча функція); консультують органи виконавчої (консультативна функція); здійснюють контроль за дотриманням чинних нормативно-правових актів (контролююча функція); виконують роль суб'єкта законопроектної ініціативи (законотворча функція); забезпечують навчально-виховну діяльність шляхом проведення семінарів, інформування громади через засоби масової інформації (просвітницька функція) [6].

Формуванню напрямів, у яких є можливою співпраця громадських організацій з будь-якими цільовими групами, передують дослідження та аналіз

проблем, з якими стикається цільова група, яка є у фокусі діяльності громадської організації.

Численні опитування членів родин, що виховують дітей з ООП, констатують такі проблеми, з якими стикаються ці родини:

1) емоційно-психологічні (пов'язані з психологічним прийняттям в сім'ї дитини з порушеннями розвитку, надмірна акцентуація уваги на порушеннях розвитку, які має дитина, гіперопіка; окрема група - погіршення відносин між членами родини: між батьком та матір'ю, батьками та іншими дітьми, близькими родичами). Часто згадані проблеми ускладнені низьким ступенем розвитку соціально-психологічних механізмів внутрішньо родинної взаємодії (взаємодопомоги, поваги, взаємного терпіння та порозуміння);

2) соціально правові, передусім порушення прав дитини, недоступність правової допомоги, відсутність знань про механізми впливу;

3) фінансово-професійні. Члени родини не завжди мають можливість виглядати конкурентно на ринку праці, будувати кар'єру, інколи фізично не можуть влаштуватись на роботу, оскільки постійно здійснюють догляд за дитиною/дітьми.

Відтак, частково зазначені проблеми родин можуть ефективно вирішуватись громадськими організаціями. Тому, на нашу думку, перелік основних напрямів взаємодії громадських організацій з родинами може мати такий узагальнений вигляд:

- об'єднання батьків особливих дітей для взаємодопомоги, спілкування, захисту прав та інтересів;
- психологічна підтримка дітей та членів їхніх родин;
- дослідження громадської думки, моніторингові дослідження, орієнтовані на визначення проблем, з якими стикаються родини, та їхніх потреб;
- адаптація, розвиток творчого потенціалу і активізація життєвої позиції дітей з порушеннями розвитку та членів їхніх родин;
- створення в суспільстві атмосфери поваги і толерантності до дітей і дорослих з особливими потребами;
- інформаційна та правова підтримка сімей які виховують дітей з ООП;
- нематеріальна допомога у розвитку та абілітації/реабілітації дітей з ООП;

- забезпечення доступу до освіти; розширення можливостей для навчання, виховання, соціалізації дітей з ООП;
- моніторингова та адвокаційна діяльність для оцінки якості рівня доступності середовища та послуг;
- соціальна інтеграція сімей;
- сприяння працевлаштуванню, навчанню членів родини, здобуванню ними конкурентних навичок для впевненої конкурентності на ринку праці;
- підтримане проживання осіб з інвалідністю;

Перелік напрямів можливої співпраці не є вичерпним і вони визначаються проблемами сім'ї.

Висновки. Співпраця громадських організацій та родин, які виховують дітей з ООП, має тривалу історію та успішні практики, результатом яких є вирішення значної кількості проблем, з якими стикаються члени цих сімей: від надання психологічної, правової допомоги, допомоги у працевлаштуванні - до формування політик, направлених на досягнення певних змін, адвокацію, лобіювання різноманітних ініціатив.

Перспектива дослідження полягає в розробці науково обґрунтованих рекомендацій для впровадження в практику діяльності громадських організацій напрямів співпраці з родинами, в яких виховуються діти з ООП. Результати дослідження можуть використовуватися представниками громадських організацій, родинами, викладачами вищих навчальних закладів.

Розвиток співпраці громадського сектору та родин позитивно вплине на життя сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потреби, а також сприятиме зростанню рівня професійності в діяльності громадських організацій, їхній організаційній стійкості, розвитку та зміцненню громадянського суспільства в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закусило О. Ю., Вільхова-Марчук Н. В. Прикладні аспекти соціальної роботи з сім'ями, що мають дітей з особливими потребами. *Сучасні проблеми навчання, виховання та інклюзії людей з особливими потребами*. Розділ I. 2009 С. 76–82.
2. Оксенюк О. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. *Social Work and Education*. Vol.5. 2018. № 1. С. 38–46.
3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ "Агентство "Україна", 2019. 300 с.
4. «Про громадські об'єднання»: Закон України від 22.03.2012 № 4572-VI URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text> (дата запиту 08.05.2021)

5. Софій Н., Кавун Ю. Посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності. 2006. 141 с.

6. Ферт О. Г. Педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді : автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир, 2016. 23 с.

Литовченко Анастасія Олексіївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Косенко Ю. М.**, канд. пед. наук,
доцент

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

У статті наголошено на важливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. Описано види комунікації: вербальну та невербальну. Наголошено на необхідності адаптації дітей з РАС до вимог соціуму та мікроколективу освітнього закладу, усвідомлення соціальних ситуацій дітьми цієї категорії, передбачуваності та адекватності комунікації. Зазначені шляхи послідовності освоєння спілкування такими особами, які необхідні для повноцінної комунікації. Підкреслено важливість системи комунікації «PECS» для реалізації цих потреб.

Ключові слова: розвиток комунікативних навичок, діти з розладами аутистичного спектру, використання системи «PECS».

Lytovchenko Anastasiya Oleksiyivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Supervisor - **Kosenko Y.M.**, Ph.D. ped. Science, docent

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS**

The article emphasizes the importance of developing communication skills in children with autism spectrum disorders. Types of communication are described: verbal and nonverbal. Emphasis is placed on the need for adaptation of children with ASD to the requirements of society and the micro-staff of the educational institution, awareness of social situations by children in this category, predictability and adequacy of communication. The ways of sequence of mastering of communication by such persons which are necessary for full-fledged communication are specified. The importance of the PECS communication system for the realization of these needs is emphasized.

Keywords: development of communication skills, children with autism spectrum disorders, use of the PECS system.

Постановка проблеми. В освітньому просторі України та світу за останні роки набирає актуальність проблема навчання дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), вона полягає у тому, що розлади аутистичного спектру протягом останніх десятиліть привертає все більшу увагу фахівців різного профілю. Значущість цієї проблеми обумовлена, як певними досягненнями в області клінічного вивчення дітей з РАС, так і низькою вивченістю практичних питань терапії та психолого-педагогічної корекції.

Актуальність. Категорія дітей з розладом аутистичного спектру вивчалася такими дослідниками, як В. Башина, С. Морозов, Г. Сухарева, L. Kanner, M. Rutter і іншими. У сучасній психології термін РАС використовується, перш за все, зарубіжними авторами, зокрема, в класифікації DSM-IV, а також в роботах K. Hilberh, J. Vinh, Yu. Fryz K. Гілберг та іншими.

У сучасній українській психології та педагогіці, цей термін зустрічається в дослідженнях таких авторів, як Н. Івашура, Т. Куценко, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та іншими. Термін РАС є найбільш загальним для категорії дітей з порушенням аутистичного спектру та об'єднує в собі як класичні варіанти аутизму, так і більш легкі порушення аутистичного спектру.

За даними Американських центрів з контролю та попередження захворювань (U.S. Centers for Disease Control and Prevention) станом на 2012 рік кожна 88-а дитина у Америці має аутизм, що на 23% більше, ніж у 2010 році та на 78% вище даних 2000 року [8].

За даними Ю. Мікадзе, в Україні дітей-аутистів стає дедалі більше. Різні форми дитячого аутизму зустрічаються в 4-26 випадках з 10000, що становить 0,04-0,26% від загальної дитячої популяції. У зв'язку з цим, досить гостро стоїть питання про можливості соціалізації дітей з аутизмом. Автор вважає, що кількість розладів аутистичного спектру у дітей шкільного віку складає 0,6-1% від загальної кількості школярів [8].

Мета статті полягає у висвітленні особистості дітей з розладом аутистичного спектру, спонуканні фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та врахування їх в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливорює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Розлади аутистичного спектру (РАС) – це спектр порушень розвитку, при яких відзначаються порушення соціально-комунікативних умінь, обмежених інтересів і повторюваних поведінкових

актів. Це виражається в цілому ряді особливостей даної категорії дітей, але найбільші труднощі в процесі успішної соціалізації викликають порушення комунікативних умінь [2].

На сучасному етапі, розлади аутистичного спектру стають не тільки клінічною, але, в першу чергу, психолого-педагогічною проблемою. В основі адаптації дитини до вимог соціуму і мікроколективу освітнього закладу лежить зрозумілість соціальних ситуації, передбачуваність та адекватність комунікації. Практично всі дослідники феномену розладу аутистичного спектру засвідчують, що одним з головних порушень, яке перешкоджає успішному розвитку, адаптації та соціалізації дитини з даним типом дизонтогенезу, є недостатній розвиток, а також, відсутність потреби та здатності до спілкування, що виявляється в вигляді: ухилення від контакту, відставанні або відсутності мовлення, нездатності зав'язати або підтримати розмову, відсутності діалогових форм взаємодії, нерозумінні своїх і чужих переживань та інших специфічних особливостей. Зазначені ознаки особистості дітей з розладами аутистичного спектру мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та враховувати їх в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливорює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми [6].

У дітей з розладами аутистичного спектру порушено формування всіх форм довербального і вербального спілкування, яке проявляється у віці 2-3 років. Розглядаючи спілкування через призму теорії діяльності А. Леонтьєва, можна вибудувати послідовність освоєння спілкування, необхідних для повноцінної комунікації:

- посмішки, рухові акти, вокалізації. Дитина повинна навчитися елементарним способам взаємодії з дорослим, отримати можливість повідомити про власну реакції на події навколо нього явища;

- пози, емоції, жести, предметне спілкування. Ці засоби дозволяють малюкові в повній мірі отримати можливість налагодити взаємодію з дорослими, а також повідомити про свої бажання і потреби, навчитися вирішувати низку проблемних ситуацій;

- мовленнєві операції. Цей інструмент пізнання навколишнього світу є основним. За допомогою мови дитина отримує набагато більше інформації про навколишній світ, опановує більш складні способи взаємодії з оточуючими, отримує можливість регулювати себе тощо.

На думку А. Леонтьєва, спілкування розуміється як певна сторона діяльності, а діяльність як умова спілкування. Д. Ельконін розглядає спілкування як особливий вид діяльності. Передача інформації здійснюється за допомогою знакових систем. Прийнято виділяти два види комунікації, в залежності від використовуваних знакових систем: вербальну та невербальну.

Вербальна комунікація як знакову систему використовує мову і передбачає засвоєння мови. За своїми можливостями вона значно багатша всіх видів і форм невербальної комунікації, в той же час, не може повністю замінити її. Розвиток вербальної комунікації базується на невербальній взаємодії.

Вербальна комунікація, найчастіше, здійснюється у формі діалогу, діалогічного мовлення. Таким чином, одним з найважливіших комунікативних навичок є вміння адекватно реагувати і відповідати на висловлювання співрозмовника, а також, здатність підтримати розмову на певну тему.

Невербальна комунікація передбачає використання звукової мови як засобу спілкування. Невербальна комунікація – це спілкування за допомогою міміки, жестів, пантоміміки, через прямі сенсорні чи тілесні контакти. Це тактильні, зорові, слухові, нюхові та інші відчуття й образи, отримані від іншої особи. Більшість невербальних форм спілкування в людини є вродженими і дозволяють їй взаємодіяти, домагаючись порозуміння на емоційному і поведінковому рівнях.

Фахівцями різних країн накопичено певний досвід, що дозволяє зробити висновок про те, що формування комунікативних навичок при РАС є проблемою педагогічного характеру. Активно розробляються методи корекції комунікативних навичок у дітей даної категорії (Е. Сагг, Р. Хунт, Т. Лейтон, Е. Шоплер, Л. Ватсон та інші). Перед освітньою установою є необхідність створення умов для розвитку здібностей дітей з розладами аутистичного спектру з метою їх успішної адаптації.

Одним із ефективних методів роботи в цьому напрямку є –система комунікації «PECS», розроблена L. Frost та E. Bondi в 1985 році. Це альтернативний спосіб комунікації дитини з іншими людьми.

Основна мета візуальних карток – це дати дитині можливість попросити або сказати про те, що вона хоче, що їй потрібно, або як вона себе почуває, коли вона не може це зробити за допомогою слів (мовлення) [1].

Використання системи PECS згладжує небажану поведінку і дозволяє переключити увагу в разі небажаної поведінки. Якщо застосування PECS

починає виконувати ту ж функцію, що і проблемна поведінка, то ця небажана поведінка починає зменшуватися. Дослідження вказують на те, що важливо зосереджуватися на особливостях їхньої унікальної психічної організації: специфіка сприймання довкілля; незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власне мовлення; схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору; тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна себе поводити; кмітливість, переважання невербального інтелекту; прагнення до чіткої визначеності, порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила і постійно дотримуватися; високорозвинена механічна пам'ять; вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо.

Зазначені ознаки особистості дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та враховувати їх в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливорює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми. Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, до якого готують як саму дитину, так і те середовище, в яке вона залучається.

Висновки. Таким чином, проблема розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС набуває особливої актуальності. Розробка і обґрунтування системи роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру, заснованої на вербально-поведінковому підході, ефективність якого доведена дослідженнями зарубіжних і вітчизняних вчених, на наш погляд, дадуть можливість перевести їх на більш високий і якісний рівень.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення і обґрунтування системи роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бонди Э., Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. Москва: Теревинф, 2011. С. 24–30.
2. Богдашина О. Б. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: Лебедь, 1999. 112 с.
3. Волков Б. С, Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте: СПб.: Питер, 2008. С. 56–60.
4. Купчак О. М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизм. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип. 2. 2011. С. 11–19.
5. Лебединська К. С, Микільська О. С, Баенская Е. Р. Діти з порушеннями спілкування. Ранній дитячий аутизм. Москва: Просвещение, 1989. С. 21–24.

6. Логінова І. П. До проблем формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектру аутизму. *Логопедія*. № 2. 2012. С. 163–168
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
8. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. СПб. : Питер, 2013. 288 с.
9. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 368 с.
10. Шульженко Д. І., Шеремет М. К. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 86–92.

Московець Ольга Григорівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В СУЧАСНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

У статті розкрито особливості формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом в сучасному освітньому просторі. Констатується, що напрямами формування професійних ціннісних орієнтацій учнів означеної нозології з урахуванням сучасних умов праці є уроки трудового навчання, позаурочна діяльність, де повинні бути створені умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку учнівської молоді для підготовки до майбутнього життя в умовах переходу до ринкової економіки, задоволення їхніх освітніх потреб. Такий відбір повинен здійснюватися з урахуванням інтересів підлітків означеної нозології та враховувати їх конкурентоздатність на ринку праці.

Ключові слова: формування, професійні ціннісні орієнтації, особливості, старшокласники зі зниженим слухом, освітній простір.

Moskovets Olha Hryhorivna

Master's degree 016 Special education
(Typhlopedagogy. Deaf pedagogy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

**FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF HIGH
SCHOOL PUPILS WITH HEARING LOSS IN MODERN EDUCATIONAL SPACE**

The article reveals the peculiarities of the formation of professional value orientations of high school pupils with hearing loss in the modern educational space. It is stated that the areas of formation of professional value orientations of pupils of this nosology, taking into account modern

working conditions are lessons of labor training, extracurricular activities, which should create conditions for creative, intellectual, spiritual and physical development of students to prepare for future life. economy, meeting their educational needs. Such selection should be made taking into account the interests of adolescents of this nosology and take into account their competitiveness in the labor market.

Keywords: formation, professional value orientations, features, high school pupils with hearing loss, educational space.

Постановка проблеми. Необхідність створення оптимальних умов для життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей, які потребують відновлення втраченого контакту з довкіллям, корекції та наступної психолого-педагогічної реабілітації, трудової адаптації та інтеграції у соціум, належить до першочергових державних завдань.

Нові підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку, їх структури, глибини та потенційних можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку потребують ґрунтовного дослідження всіх компонентів спеціальної освіти (змісту, форм, методів), запровадження інноваційних технологій і нових комплексних програм щодо корекційної роботи з такими дітьми [1; 2].

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні питання процесу формування професійних ціннісних орієнтацій учнів спеціальної школи, питання корекційної спрямованості трудового навчання, підготовки до праці у сфері матеріального виробництва, соціально-трудової адаптації випускників, знайшли висвітлення у дослідженнях А. Висоцької, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, О. Хохліної та ін. [3]. Дослідження окремих вчених присвячено проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів в учнів зі зниженим слухом (В. Бондар, А. Дьячков, Т. Розанова, Л. Фомічова та ін.) [2].

Завданнями сучасної системи спеціальної освіти є навчання і виховання учнів зі зниженим слухом, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства.

Мета статті – розкрити особливості формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом в сучасному освітньому просторі.

Постановка проблеми. Процес формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом визначається як наукова практична система підготовки учнів означеної нозології до свідомого

професійного самовизначення. Цим визначенням учень вводиться в центр процесу професійної орієнтації, стає суб'єктом профорієнтаційної діяльності – використовує засоби професійної орієнтації для підготовки до свого власного й самостійного професійного самовизначення. Займаючи позицію суб'єкта професійного самовизначення, учень зі зниженим слухом відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства, державних і громадських організацій щодо вирішення своєї професійної долі, перестає служити об'єктам програмування ззовні. Суспільство в даному разі має сприяти пошуковій діяльності особистості, а не обмежувати цю діяльність вирішенням замовного завдання [2].

Структурна побудова процесу формування професійних ціннісних орієнтацій впливає з методичних підходів до розгляду цілей і змісту профорієнтаційної роботи, а також із розуміння діапазону її компетенції. Отже, різні визначення професійної орієнтації, різне трактування її цілей і змісту неминуче відбивається на її структурі, а отже, й на її формах і методах.

Процес формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом в умовах спеціального освітнього закладу повинен передбачати наступні напрями реалізації потреб даних учнів:

- формування вміння співставляти образ «Я» з вимогами професій до особистості та кон'юнктуру ринку праці;
- перевірка можливостей для самореалізації у різних видах професійної діяльності;
- забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості;
- виховування загальнолюдських та загально професійних якостей і розумних потреб;
- поглиблене вивчення навчальних і спеціальних предметів, до яких виявляється стійкий інтерес та здібності;
- зосередження уваги на формування професійно важливих якостей, необхідних до обраного виду професійної діяльності;
- здійснення контролю, корекції професійних планів, виявлення ступеня їхньої обґрунтованості;
- окреслення шляхів до самопідготовки до майбутньої професії, способів само діагностики, оцінка результатів досягнень;
- формування основ для соціально-професійної адаптації: розвиток норм, ціннісних орієнтацій, мотивів вибору професії, професійної спрямованості;

- формування професійних інтересів.
- одержання несуперечливих відомостей щодо переваг, схильностей і можливостей учнів для розподілу їх за профілями навчання;
- забезпечення широкого діапазону варіативності профільного навчання за рахунок комплексних і нетрадиційних форм і методів, що застосовують на уроках та у виховній роботі елективних курсів;
- додаткова підтримка деяких груп школярів, щодо яких легко спрогнозувати труднощі у працевлаштуванні;
- вироблення гнучкої системи кооперації старшої школи з установами додаткової та професійної освіти, а також з підприємствами міста, регіону.

Організація формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом в умовах спеціального освітнього закладу повинна враховувати наступні аспекти системи профорієнтаційної роботи з підлітками означеної нозології [2]: соціальний; економічний; психолого-педагогічний; медико-фізіологічний.

Соціальний аспект полягає у формуванні ціннісних орієнтацій молоді в професійному самовизначенні, де робиться акцент на вивченні вимог до кваліфікації працівника тієї або іншої сфери.

Економічний аспект – це процес керування вибором професії молоді відповідно до потреб суспільства та можливостей особистості (вивчення ринку праці).

Психологічний аспект полягає у вивченні структури особистості, формуванні професійної спрямованості; педагогічний – пов'язаний із формуванням суспільно значущих мотивів вибору професії та професійних інтересів.

Медико-фізіологічний аспект передбачає такі основні завдання, як розробка критеріїв професійного відбору відповідно до стану здоров'я, а також вимог, які висуває професія до особистості кандидата.

Розв'язання завдань процесу формування професійних ціннісних орієнтацій здійснюється в різних видах діяльності старшокласників зі зниженим слухом (пізнавальній, суспільно корисній, комунікативній, ігровій, продуктивній праці). З цією метою щорічно складаються шкільні й міські плани роботи із профорієнтації. Цей напрям простежується в плані кожного класного керівника (розділ «Профорієнтація») [3].

Найбільш ефективною, на думку багатьох дослідників, для дітей старших класів спеціальної школи є гурткова робота, так як вони вже в певній мірі володіють необхідними навичками колективної роботи [1; 2].

Професійному відбору старшокласників зі зниженим слухом з урахуванням сучасних умов праці сприяють гуртки з праці та домоведення, гуртки художньої різьби по дереву, машинної художньої обробки дерева, металу, художньої машинної вишивки та в'язання, різних видів моделювання, інкрустації та інших народних промислів, поширених у тій місцевості, де розташована школа. Для дівчаток можна організувати гуртки ручного і машинного в'язання, художньої вишивки, плетіння мережив та інших видів прикладного мистецтва. Немає необхідності перераховувати всі види діяльності, за якими можна організувати гурткову роботу з праці. Визначити це з урахуванням можливостей і практичної спрямованості слід педагогічному колективу кожної спеціальної школи.

Професійному самовизначенню старшокласників зі зниженим слухом з урахуванням сучасних умов праці сприяє робота в навчальних майстернях, а потім і на виробничій практиці, яка поступово стає засобом задоволення потреб учнів. Однак процес формування навичок протікає повільніше, ніж в учнів, щочують, і спостерігається істотне відставання в розвитку здатності до переносу навичок.

Особливості формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом в теорії та практиці спеціальних шкіл вказують на необхідності запровадження спеціальних медико-психологічних обстежень, які сприяють правильному визначенню професійних можливостей учнів спеціальної школи, і проведенні на цих даних кваліфікованих консультацій. Вирішальним фактором при виборі професії учнями спеціальної школи стає вплив педагогів, вихователів і система проведеної в школі професійної роботи.

Напрямами формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом з урахуванням сучасних умов праці є уроки трудового навчання, позаурочна діяльність, де повинні бути створені умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку учнівської молоді для підготовки до майбутнього життя в умовах переходу до ринкової економіки, задоволення їхніх освітніх потреб. Такий відбір повинен здійснюватись з урахуванням інтересів підлітків означеної нозології та враховувати їх конкурентоздатність на ринку праці.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито особливості формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом

в сучасному освітньому просторі. Констатовано, що заняття з профорієнтації сприяють формуванню в учнів означеної нозології вміння логічно мислити, збагачують активний словник, максимально розширюють уявлення про навколишній світ. Процес професійної орієнтації готує учнів зі зниженим слухом до самостійного життя, де їм щоденно доведеться наполегливо працювати, створює сприятливі умови для задоволення індивідуальних інтересів учнів і прищеплення трудових умінь і навичок.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні процесу професійного самовизначення учнів зі зниженим слухом різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
2. Сурдопедагогика : учеб. для студ. высш. пед. завед. / под ред. Е. Г. Речицкой. М. : ВЛАДОС, 2004. 655 с.
3. Фадеева Е. И., Ясюкевич М. И. От выбора профессии к успеху в жизни : учеб.-метод. пособ. М.: Перспектива, 2008. 125 с.

Набока Ганна Дмитрівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Чобанян А. В.**, канд. психол. наук

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Описано специфіку мовленнєвого та мисленнєвого розвитку дітей цієї категорії. Наголошено на складності формування предметної діяльності таких дітей. Підкреслено, що в дітей з порушеннями інтелекту до початку дошкільного віку фактично зовсім не виникає предметної діяльності. Зазначено, що розвиток дітей дошкільного віку значно відстає від показників нормо-типових однолітків. Підкреслено значне відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку цих дошкільників.

Ключові слова: психічний розвиток, діти дошкільного віку, порушення інтелектуального розвитку.

Naboka Hanna Dmytrivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A. S. Makarenko University

Supervisor - Ph.D. psychologist. Science, art. teacher

A.V. Chobanyan

FEATURES OF MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article highlights the features of mental development of preschool children with intellectual disabilities. The specifics of speech and mental development of children in this category are described. The difficulties of forming the subject activity of such children are emphasized. It is emphasized that children with intellectual disabilities do not actually have any substantive activity before the beginning of preschool age. It is noted that the development of preschool children lags far behind the indicators of normal-typical peers. Significant lag in the intellectual, physical, emotional, motor, mental and speech development of these preschoolers is emphasized.

Keywords: mental development, preschool children, intellectual development disorders.

Постановка проблеми. Головною метою національної дошкільної освіти дітей є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожного, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самого себе.

Важливе значення відіграє своєчасний розвиток і корекція психічних процесів у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Ефективність цього процесу залежить від рівня підготовки фахівців-дефектологів, їхньої співпраці з батьками та близькими дитини з особливими освітніми потребами, врахування рівні індивідуальних показників у психофізичному розвитку кожного дошкільника цієї категорії.

Актуальність. У наукових працях О. Єкжанової, А. Катаєвої, Л. Кузнецової, Н. Соколової, О. Стребелевої, Л. Тищенко, Л. Шипіциної та інших висвітлено психолого-педагогічну характеристику дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Автори наголошують на значній інертності мислення у таких дітей, відсутності інтересу до оточуючого світу, порушенні емоційного контакту з дорослими й однолітками.

В. Ковальов наголошував на бідності словникового запасу в означеній категорії дітей. У їхньому мовленні немає необхідних слів для позначення звичайних предметів та дій. Тому такі діти потребують спонукання, заохочення до контакту тощо.

Особливу увагу науковців та практиків привертає процес формування навичок самообслуговування у дошкільників з порушеннями інтелекту. Г. Каплан розглядає самообслуговування, як одне з важливих завдань виховання і навчання дошкільника, оскільки оволодіння життєво необхідними навичками та вміннями сприяє проявам самостійності та успішної соціальної адаптації дитини.

Низка дослідників вивчали проблему розвитку дрібної моторики в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. На думку С. Мухіної та Р. Нугаєвої, розвиток дрібної моторики нерозривно пов'язаний з формуванням пізнавальної сфери, а також з емоційними і вольовими процесами психіки дошкільників означеної категорії. За даними Е. Абрамова, М. Баришнікової, І. Дичківської, Д. Ельконіна, Н. Жинкіна, Р. Іванкової, А. Катаєвої, М. Кольцової, В. Лубовського, Н. Семаго, В. Синьова, О. Стребелевої та інших, у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями рівень сформованості дрібної моторики має значний вплив на формування пізнавальної діяльності та відображається на здібності до навчання. На переконання науковців, розвиток дрібної моторики, як одне з важливих умов формування пізнавальної діяльності, надає можливість оптимальній адаптації дітей дошкільного віку до навчання в школі.

Мета статті полягає в узагальненні досліджень науковців та висвітленні специфіки психічного розвитку дошкільників із інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку з перших днів життя істотно відрізняється від розвитку нормальних дітей. У багатьох затримується розвиток прямостояння, тобто вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить істотною і може захоплювати не тільки весь перший, але і другий рік життя дитини. М. Матвєєва, В. Синьов і О. Хохліна стверджують, що як правило, у всіх дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього, загальна патологічна інертність, що, однак, не виключає крикливості, неспокою та дратівливості. Надалі у них не виникає інтересу до іграшок, підвішених над ліжечком або тих, які перебувають в руках дорослого. Не відбувається і своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільних дій з іграшками, не виникає нова форма спілкування, властива дитячому віку в нормі, – жестами. Це позначається на

розвитку перших дій з предметами (хапання) і сприйняття, тісно пов'язаного в цей період з хапанням. Не розвиваються своєчасно і передумови розвитку мовлення: предметне сприйняття і предметні дії, спілкування з дорослими і зокрема, домовленнєві засоби спілкування. Вчені наголошують на недорозвиненні артикуляційного апарату і фонематичного слуху в дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту, в результаті чого в них не виникає своєчасно не тільки лепет, але й гуління. Це процеси рефлексорні, в нормі вони з'являються в найперші місяці життя дитини, протікають в основному незалежно від умов навколишнього середовища, від впливу дорослих і пов'язані безпосередньо зі станом ЦНС [3].

Водночас, Л. Шипіцина відмічає тенденції розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку ті ж, що і в їх однолітків з нормально типовим розвитком. Багато що в розвитку дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку значною мірою носить вторинний характер. При правильній організації життя такої дитини, що вимагає більш раннього включення спеціального навчання і виховання, багато дефектів розвитку можуть бути скориговані і попереджені.

За Л. Шипіциною, перцептивні дії у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку починають формуватися в дошкільному віці. На основі появи у дитини інтересу до предметів, іграшок виникають і найпростіші уявлення про їх властивості і відносини. У цьому плані переломним роком для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є п'ятий рік, коли вона вже може робити вибір за зразком: за кольором, формою, величиною. У окремих дітей є прогрес у розвитку цілісного сприйняття. Однак все це проявляється скоріше як тенденція розвитку. До кінця дошкільного віку лише дещо більше половини дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досягають рівня розвитку сприйняття, характерного для початку дошкільного віку нормо-типових дітей [4].

Л. Кузнєцова виокремлювала таку важливу сторону чуттєвого пізнання як наочне мислення, що тісно пов'язане з процесом сприйняття. Для дошкільнят з порушеннями інтелекту характерним є відставання в темпі розвитку наочно-дієвого мислення. Далеко не всім дітям до кінця дошкільного періоду виявляється доступним виконання навіть таких практичних завдань, в яких дія, виконана рукою або знаряддям, прямо спрямована на досягнення практичного результату, тобто на переміщення предмета, його використання або зміну. Необхідно зазначити, що без спеціального навчання, розвиток наочно-дієвого

мислення в цих дітей незначний. До кінця дошкільного віку у них фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань.

Також Л. Кузнецова зазначала, що елементарне словесно-логічне мислення у дошкільнят розвивається уповільнено і має якісну своєрідність. По-іншому, ніж в нормі, складається співвідношення наочного і словесно-логічного мислення. Дослідниця стверджує – гра в молодшому дошкільному віці може виникнути тільки на основі предметної діяльності на певному рівні її розвитку. Однак у дітей з порушеннями інтелекту до початку дошкільного віку фактично зовсім не виникає предметної діяльності. Їх дії з предметами залишаються на рівні маніпуляцій, в більшості випадків неспецифічних. Інтерес дітей до предметів, зокрема до іграшок, виявляється короточасним, тому що збуджує лише їх зовнішнім виглядом.

На переконання Л. Кузнецової, після п'яти років у грі з іграшками в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку все більше місце починають займати процесуальні дії. Однак справжньої гри не виникає. Без спеціального навчання провідною діяльністю у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є не ігрова, а предметна. У грі спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутній задум, немає елементів сюжету. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не використовують предмети-заступники, тим більше вони не можуть заміщати дії з реальними предметами зображенням дій чи промовою. У дитини дошкільного віку зазначеної категорії без спеціально організованого навчання в грі не розвивається і мовленнєва функція. Відсутнє не тільки плануюче або фіксує мовлення, але, як правило, і сполучне [2].

Варто відзначити низький розвиток мовлення в дітей означеної категорії. Відставання в мовленнєвому починається з раннього віку. Не сформовані такі передумови мовленнєвого розвитку, як предметна діяльність, інтерес до навколишнього, потреба в спілкуванні з дорослими, не сформований фонематичний слух, недостатньо розвинений артикуляційний апарат. Багато дітей з порушеннями інтелекту не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, а й до чотирьох-п'яти років. Для більшості дітей цієї категорії розвиток мовлення в дошкільному віці тільки починається. Перші слова в них з'являються в них після трьох років, фрази – до кінця дошкільного віку.

За О. Єкжановою, мовлення дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку настільки слабо розвинене, що не може здійснювати свою найважливішу функцію – комунікативну. На жаль (і це характерно для

дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку, на відміну, наприклад, від дошкільнят з порушенням слуху), недорозвинення комунікативної функції мовлення не компенсується іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестовим. Амімічність (відсутність міміки), погане розуміння жестів, вживання лише примітивних стандартних жестів характерне для цієї категорії дітей [1].

Висновки. Отже, розвиток дітей дошкільного віку значно відстає від показників однолітків з нормо-типовим розвитком. Вчені констатують індивідуальність у показниках цієї групи дітей і підкреслюють значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення ефективних форм організації спеціального навчання та виховання дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников. Москва: Просвещение, 2005. 272 с.
2. Основы специальной психологии. Москва: Академия, 2002. 480 с.
3. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини. Київ: Знання, 2008. 359 с.
4. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

Небелиця Світлана Миколаївна

вихователь, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії
КЗ «Новопраська спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ПРЕВЕНТИВНІ ЗАХОДИ З ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН МОЛОДДЮ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто соціально-педагогічні аспекти превентивного виховання молоді та профілактики вживання ними психоактивних речовин. Наведено визначення основоположних понять проблеми дослідження. Окреслено фактори, що сприяють вживанню ПАР молоддю. Підкреслено необхідність розвитку в підлітків та молоді ресурсів (особистісних, соціально-середовищних, етико-правових), що знижують ризик девіантної поведінки. Зазначено, що профілактика залежності від ПАР використовує різноманітні види технологій: соціальні, педагогічні, психологічні.

Ключові слова: психоактивні речовини, профілактика, превентивне виховання, превентивна педагогіка, соціальна адаптація.

Nebelitsa Svitlana Mykolayivna

educator, specialist of the highest qualification category
KZ «Novoprazka special school
of Kirovograd regional council»

PREVENTIVE MEASURES AGAINST USE OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES BY YOUTH AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

The article considers the socio-pedagogical aspects of preventive education of young people and prevention of their use of psychoactive substances. The definition of basic concepts of the research problem is given. Factors contributing to the use of psychoactive substances by young people are outlined. The need to develop in young people resources (personal, socio-environmental, ethical and legal) that reduce the risk of deviant behavior. It is noted that the prevention of addiction to psychoactive substances uses various types of technologies: social, pedagogical, psychological.

Key words: psychoactive substances, prevention, preventive education, preventive pedagogy, social adaptation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі здоров'я молоді проголошено пріоритетом національної політики нашої держави. Проте, однією із найгостріших медико-соціальних проблем постає вживання підлітками та молоддю психоактивних речовин (ПАР). Низка соціально-економічних проблем, психологічна напруга, знецінення загальнолюдських принципів моралі ведуть до порушення соціальної адаптації молоді, що призводить до девіантної поведінки та вживання ПАР. У цій ситуації надзвичайної актуальності набуває превентивне виховання підростаючого покоління. На сьогодні профілактичні дії щодо подолання проблеми вживання психоактивних речовин серед молоді є частиною загальної стратегії з формування здорового способу життя на засадах розвитку життєвих навичок, що координується урядом України, МОЗ України та МОН України. У «Концепції формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності» особливо підкреслено значення первинної превенції залежної поведінки серед дітей і молоді в освітніх установах. Відзначено, що основним змістовним компонентом системи превентивної діяльності в освітньому середовищі є педагогічна профілактика.

Актуальність. Сучасні дослідження приділяють особливу увагу розробкам нових підходів профілактики, направлених на зниження факторів ризику захворювання на наркоманію, токсикоманію чи алкоголізм.

Важливість і необхідність здійснення педагогічної превенції залежної поведінки дітей та молоді, стали предметом низки наукових досліджень:

Л. Кондрашова, В. Оржеховська, А. Сманцер, Е. Рангелова, В. Герасимов, С. Єрмолаєва, Ю. Кудрявцев, А. Столяренко та ін.

Проблема зловживання ПАР, алкоголю серед різних верств та вікових груп населення висвітлена в роботах А. Вієвського, П. Гусака, Н. Медведовської, О. Кіосевої, М. Лінського, Л. Маркозової, Г. Слабкого та інших науковців.

Мета статті – розглянути соціально-педагогічні аспекти профілактики вживання ПАР молоддю.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до основних понять окресленого питання, відзначимо, що поняття «превентивна освіта», «превентивне навчання» активно використовуються в діяльності ЮНЕСКО, в зарубіжних профілактичних програмах. О. Єжова під превентивним навчанням розуміє оволодіння дітьми та молоддю не тільки знаннями, а й формування здорових установок і навичок відповідальної поведінки по відношенню до свого здоров'я. В процесі превентивного навчання формуються позитивний образ «Я» дітей і підлітків, навички прийняття відповідальних рішень, ефективного спілкування, протистояння тиску з боку однолітків, інші навички особистісної та соціальної компетентності [6].

Відзначимо, що А. Сманцер, Е. Рангелова вважають, що превентивна педагогіка забезпечує формування в особистості здатності чинити опір негативним впливам навколишнього середовища, передбачає організацію цілеспрямованої системи виховних заходів, спрямованих на ранню діагностику відхилень у поведінці, усунення причин і умов, які викликають емоційні переживання, приводячи до відхиляється [2].

Велика увага науковцями приділяється поняттю превентивної педагогічної діяльності, яка являє собою сукупність дій педагога, що сприяють внутрішньому зміні особистості і формуванню умінь і навичок вибору життєвої позиції, яка відповідає прийнятим в суспільстві нормам. Основна мета превентивної педагогічної діяльності розкриває призначення профілактичного впливу – формування гуманної та соціально відповідальної особистості, що володіє захисними механізмами, що оберігають її від негативних впливів соціуму [2]

Як зазначає Т. Дем'янюк, основна мета превентивної педагогіки зосереджена у виявленні, запобіганні та обмеженні асоціальних явищ, причин дезадаптації соціальних груп і осіб, в забезпеченні умов для формування соціально-позитивної спрямованості особистості, а також у зміні

і вдосконаленні особистісних якостей правопорушників та створення умов для розвитку потенційних можливостей молодих людей, активне залучення їх до суспільного життя [3].

Однією з базових категорій окресленого питання є поняття превентивного виховання, під яким В. Оржеховська розуміє комплексну цілеспрямовану систему впливу на особистість з метою її фізичного, психічного, духовного і соціального розвитку, формування здорового способу життя, позитивних соціальних установок, навичок відповідальної поведінки, вироблення факторів захисту від негативного впливу соціуму, профілактика різних видів девіантної поведінки дітей та молоді [6].

За Н. Пихтіною, превентивне виховання – це цілісна система підготовчих, профілактичних дій педагогічного колективу з метою запобігання формуванню шкідливих звичок, рис характеру, проявів асоціальної поведінки дітей та підлітків, а так само організації належного нагляду за їх діяльністю [4].

У «Концепції формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності» первинним превентивним вихованням названа соціально-педагогічна профілактика (первинна профілактика), під якою розуміється вид превентивної діяльності, спрямований на реалізацію освітньо-профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливів на особистість з метою попередження різних видів відхиляє поведінки на ранніх стадіях. В основі цього виду профілактики лежить позитивна педагогічна діяльність з метою своєчасного виявлення та виправлення різних несприятливих факторів, що провокують відхилення у розвитку дітей та підлітків, їх поведінці і стані здоров'я [1].

Зазначається, що метою превентивного виховання є комплексний цілеспрямований вплив на особистість в процесі її активної взаємодії з соціальними інститутами, спрямований на фізичний, психічний, духовний і соціальний розвиток дітей і підлітків.

Основними завданнями превентивного виховання визначено:

- створення умов для формування позитивних якостей особистості;
- забезпечення соціально-психологічної діяльності;
- надання комплексної соціально-педагогічної та медико-психологічної допомоги неповнолітнім;

- забезпечення соціальної реабілітації неповнолітніх, які вчинили протиправні дії або зловживають психотропні речовини;
- об'єднання зусиль різних структур соціальної роботи [3].

Поняття «профілактика» для педагогічної науки не нове, однак термін «профілактика вживання психоактивних речовин» лише останнім часом активно розглядається в соціальній педагогіці та спеціалізованій літературі з превентивної діяльності в освітньому середовищі.

Введення терміну «педагогічна профілактика» і наповнення його новим змістом обумовлено багато в чому стратегічною важливістю цього виду діяльності для розвитку країни і неефективністю превенції залежностей в освітньому середовищі. Особливу роль в даній ситуації грає розробка єдиних методологічних підходів до превентивної педагогічної діяльності, визначення її цілей і завдань, напрямків і технологій профілактики вживання психоактивних речовин (ПАР) серед дітей та молоді [5].

Звернемося до категорії «педагогічна профілактика вживання психоактивних речовин», яка є структурним і змістовним компонентом системи первинної превенції девіантної поведінки дітей та молоді в освітньому середовищі. Під педагогічною профілактикою вживання ПАР розуміють комплексну систему організації превентивного навчання і виховання дітей та молоді з метою зниження факторів ризику залежної поведінки на основі розвитку життєвих компетенцій, формування властивостей і якостей особистості, які сприяють ефективному вирішенню важких життєвих ситуацій. Основною метою цієї діяльності, на нашу думку, є формування життєздатності особистості [6].

Мета профілактики вживання ПАР в освітньому середовищі – створення умов для змістовного наповнення вільного часу сучасних підлітків. Завдання профілактики вживання ПАР в освітньому середовищі:

- формування єдиного профілактичного простору в освітньому середовищі для забезпечення системного комплексного впливу на цільові групи профілактики;
- оцінка ситуацій, пов'язаних з розповсюдженням і вживання різних ПАР учнями та оцінка ефективності профілактики;
- виключення впливу умов і факторів, які можуть спровокувати вживання ПАР учнями [2].

За результатами досліджень [4] серед факторів, що сприяють вживанню ПАР молоддю домінують сім причин: соціальне неблагополуччя сім'ї; позитивна та агресивна реклама в ЗМІ; постійна незайнятість вільного часу; відсутність реальних знань про наслідки вживання алкоголю; відхід від існуючих проблем; психологічні особливості кожної особи; рівень самоствердження. Тож надзвичайної актуальності набуває розвиток у підлітків та молоді ресурсів, що знижують ризик поширення наркоманії, алкоголізму, тютюнопаління:

- особистісних для формування ціннісних орієнтацій, соціально значущих знань, форм поведінки;
- соціально-середовищних для розвитку позитивно орієнтованих інтересів, дозвілля і здоров'я. Важливу роль в цьому відіграють різні дозвільні установи, служби соціальної та психологічної підтримки;
- етико-правових – утвердження в суспільстві всіх форм контролю (юридичної, соціального, медичного), що перешкоджають вживання ПАР серед учнів [1].

Профілактика залежності від ПАР використовує різноманітні види технологій: соціальні, педагогічні, психологічні.

Соціальні технології спрямовані на забезпечення умов ефективної соціальної адаптації учнів і вихованців освітніх установ, а також формування і розвиток в суспільстві ціннісних орієнтирів і нормативних уявлень, які можуть виступати в якості альтернативи цінностям і нормам субкультури, яка пропагує використання ПАР.

Соціальні технології реалізують такі напрямки впливу: інформаційно-просвітницький напрям (антинаркотична, антиалкогольна і антитютюнова реклама, реклама здорового способу життя в ЗМІ, телевізійні та радіопрограми, присвячені проблемі профілактики; профілюючі Інтернет-ресурси); соціально-підтримуючий напрямок (діяльність соціальних служб, що забезпечують допомогу і підтримку груп неповнолітніх з високим ризиком залучення їх до вживання ПАР; дітям і підліткам, які зазнають труднощів соціальної адаптації); організаційно-дозвільний напрямок (діяльність освітніх та соціальних служб, що забезпечують залучення неповнолітніх в змістовні види дозвілля: клуби за інтересами, спортивна діяльність, громадські рухи) [6].

Педагогічні технології профілактики спрямовані на формування у адресних груп профілактики уявлень, норм поведінки, оцінок, що знижують

ризик прилучення до ПАР, а також на розвиток особистісних ресурсів, що забезпечують ефективну соціальну адаптацію. У профілактичній діяльності використовуються універсальні педагогічні технології (бесіди, лекції, тренінги, рольові ігри, проектна діяльність і т.д.). Вони служать основою для розробки профілактичних навчальних програм, що забезпечують спеціальну цілеспрямоване системний вплив на адресні групи профілактики.

Висновки. Таким чином, можемо підсумувати, що педагогічна профілактика вживання психоактивних речовин відноситься до предметної області превентивної педагогіки, яка, в свою чергу, вимагає подальшої розробки ефективних методів превентивної педагогічної діяльності. Профілактика девіантної поведінки передбачає систему загальних і спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації. Вони спрямовані на навчання свідомої відмови молоді від вживання психоактивних речовин, формування ціннісного ставлення до себе і до власного здоров'я, вміння виходити з проблемних ситуацій, формування впевненості в собі.

Перспектива дослідження. Серед подальших досліджень важливим вбачаємо розробку ефективних методів превентивної виховної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності (проект). В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Т. Є. Федорченко. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2013. № 2. С. 41-48.
2. Основы превентивной педагогики : учеб. пособие. А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. *Народное образование. Педагогика.* ЭБ БГУ: ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ : Минск. 2014.
3. Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології: навч.-метод. посіб. Т. Д. Дем'янюк [та ін.] ; *Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, К.* ; Рівне : Волинські обереги, 2006. 360 с.
4. Профілактика девіантної поведінки дітей і молоді: психолого-педагогічні та соціально-правові аспекти : навч. посіб. Н. П. Пихтіна, М. П. Пихтін, Т. Є. Федорченко ; за заг. ред. проф. В. М. Оржеховської ; *Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин* : НДУ ім. Миколи Гоголя, 2014. 399 с.
5. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання. уклад. В. М. Оржеховська [та ін.] ; *АПН України, Ін-т пробл. виховання.* Т. : Терно-граф, 2007. 200 с.
6. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. Єжова О. О. та ін. ; за заг. ред. Оржеховської В. М. ; *Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання.* Кіровоград : Імекс, 2014. 171 с.

Остапенко Дарина Анатоліївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. психолог. наук, ст. викладач

А. В. Чобанян

ТРАКТУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД» ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Авторкою статті висвітлено аналіз теоретико-методологічних засад трактування категорії супровід від загального до конкретного. Проаналізовані загальні й спеціальні психолого-педагогічні джерела трактування категорії «супровід». Спираючись на сучасні трактування супроводу вітчизняних науковців, авторкою надано узагальнене, власне розуміння «психолого-педагогічного супроводу» дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: супровід, психолого-педагогічний супровід, діти дошкільного віку, порушення інтелектуального розвитку.

Ostapenko Daryna Anatoliyivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A. S. Makarenko University

Supervisor - Ph.D. psychologist. Science, art. teacher

A.V. Chobanyan

INTERPRETATION OF THE CATEGORY OF "PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT" OF PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

The author of the article highlights the analysis of theoretical and methodological principles of interpretation of the category of support from general to specific. The general and special psychological and pedagogical sources of interpretation of the category "support" are analyzed. Based on modern interpretations of the support of domestic scientists, the author provides a generalized, own understanding of "psychological and pedagogical support" of preschool children with intellectual disabilities.

Keywords: support, psychological and pedagogical support, preschool children, intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Модернізація змісту дошкільної освіти, обумовлена сучасними тенденціями реалізації інклюзивної освіти посилює роль особистості дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Надзвичайно вразливою в цьому аспекті є категорія дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки, властиве зазначеній категорії дітей органічне ураження, унеможлиблює стихійність/стійкість

самостійного напрацювання патернів поведінки, що забезпечують їхнє ефективне адаптування до навколишньої дійсності. Звідси виникає потреба в організації психолого-педагогічного супроводу, як дієвої системи що сприятливо позначиться на формуванні механізмів адаптування дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку в соціокультурному середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Здійснений науково-теоретичний аналіз проблеми психолого-педагогічного супроводу дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, розпочато із трактування змісту основних категорій статті, а саме понять : «супровід», «психолого-педагогічний супровід», «психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку». Визначена послідовність від загального до конкретного допоможе більш конкретно визначити сутність та особливості психолого-педагогічного супроводу дітей зазначеної категорії, як дієвої системи. Звернемося до змістового аналізу кожного з наведених понять.

Змістовий аналіз наукової категорії «супровід» дозволив з'ясувати, що широко вживане поняття використовується в психолого-педагогічній літературі, проте на сьогоднішній день відсутнім є єдине трактування даного терміну. За своїм походженням категорія «супровід» є близькою до таких понять, як «психологічна підтримка» та «сприяння» (К. Гуревич, І. Дубровина, І. Макарова, Х. Лийметс, Ю. Сьерд), «співробітництво» (С. Хорунжий), «психологічне забезпечення» (А. Деркач, Т. Шеломова).

Проблематиці психологічного супроводу присвячено праці українських та зарубіжних дослідників, зокрема Г. Абрамової, М. Бітянової, І. Бега, І. Валітової, Н. Глуханюк, Л. Гречко, Е. Зеєра, О. Казакової, В. Кузьменко, К. Крутій, І. Мамайчук, Л. Міщик, Р. Овчарової, В. Панка, В. Пахальяна, О. Романенка, В. Соколова, Ю. Швалба, Т. Янічевої та ін.

Проаналізовані наукові доробки, наголошують перш за все на усвідомленій і відповідальній позиції самого супроводжуваного, що з огляду на досліджувану категорію дітей, не достатньо коректно. Відповідно, перейдемо до пошуку такої сутнісної характеристики психолого-педагогічного супроводу, яка спирається на психофізичні можливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку й конкретизує/характеризує умови переходу особистості від професійної допомоги фахівців галузі спеціальної/інклюзивної освіти до самопомоги. Тобто, про таку системну допомогу в межах якої фахівець створює умови і надає необхідну і адекватну підтримку дітям з порушеннями інтелектуального розвитку з метою переходу від позиції

«неможливості» до позиції «адаптивності», тобто здатності самостійно досягати відносну рівновагу при взаємодії із оточуючими.

Така неоднозначність підходів до тлумачення сутності досліджуваного поняття спонукає нас до визначення трактування категорії «психолого-педагогічний супровід» відповідно до об'єкта нашого дослідження, що й виступає **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Поняття «психолого-педагогічний супровід» подано у Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» й тлумачиться як системна діяльність фахівців галузі психології/спеціальної освіти, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум [8]. У наукових працях А. Колупаєвої, концепція супроводу схарактеризована як освітня технологія [5;6]. Дослідниця визначає супровід як допомогу суб'єктові в створенні орієнтаційного поля, у якому відповідальність за свої дії несе сам суб'єкт. На думку автора, супровід, це допомога суб'єктові в ухваленні рішення в складних ситуаціях життєвого вибору. Причому, не будь-яка форма допомоги, а підтримка, в основі якої збереження максимуму свободи й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми [5].

З огляду на напрям, у якому виконується наше дослідження, особливу увагу приділяємо трактуванню поняття «супровід», провідних вітчизняних науковців у галузі спеціальної психології/спеціальної педагогіки Т. Сак, В. Кобильченко, Т. Калініна, І. Омельченко, В. Соколов, Г. Соколова, А. Чобанян.

Відтак, Т. Сак розглянуто психологічний супровід, як процес діагностики та корекції психічного розвитку дитини. При цьому відстежуються не лише особливості дизонтогенезу, але й збереження компоненту психічної сфери, який слугуватиме підґрунтям для компенсації у процесі цілеспрямованого корекційного впливу [9, с. 16-19].

Особливу зацікавленість викликають наукові праці, присвячені психологічному супроводу, В. Кобильченка. Науковець визначає в структурі психологічного супроводу два компоненти, психологічну підтримку та психологічну допомогу. Ці два компоненти психологічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та впливають

один на одного. Якщо психологічна підтримка покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення підлітка, то психологічна допомога є допомогою психолога людині в нормалізації її психоемоційних станів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем і труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії [3].

У наукових працях Т. Калініної представлено модель психологічного супроводу молодших підлітків із ЗПР та розроблено програму супроводу щодо формування соціально-психологічної компетентності підлітків. Дослідниця визначає феномен психологічного супроводу як вид професійної діяльності практичного психолога з формування й корекції особистості, психологічної підтримки й допомоги дитині в адаптації до нових умов життєдіяльності, попередженні й вирішенні її психологічних проблем [88].

Визначаючи теоретико-методичні засади психолого-педагогічного супроводу школярів із синдромом Дауна, Г. Соколова розглядає психологічний супровід як багатомірну систему комплексної психологічної підтримки та допомоги дітям із синдромом Дауна та їхнім батькам, яка включає в себе різні форми, методи і засоби допомоги в процесі навчання та позанавчальної життєдіяльності, підвищення резистентності дітей до дестабілізуючих зовнішніх та внутрішніх факторів. Дослідницею розроблено систему психологічного супроводу в якості соціальної підтримки та психологічної допомоги школярам із синдромом Дауна [10].

В наукових доробках А. Чобанян, представлено модель психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в аспекті формування соціальної готовності дітей зазначеної категорії до навчання в школі із активним залученням до цього процесу батьків дитини [11].

Актуальними для виконуваної статті, є праці Н.Лещій які присвячено визначенню сутності психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку, що передбачає за баченням автора об'єднання зусиль та узгодження працівників освітньо-реабілітаційного центру (педагогів, психологів, соціальних працівників, медиків) задля активної взаємодії з дітьми з різними порушеннями розвитку та їхніми батьками з урахуванням їхніх психологічних і фізичних можливостей. Зазначено, що дієвим засобом забезпечення навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми

потребами в умовах освітньо-реабілітаційного центру є організація психолого-педагогічного супроводу [7].

Найбільш дотичними з усього масиву проаналізованих наукових доробків є дослідження В. Кобильченко й І. Омельченко. Авторський колектив дослідників аналізує наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Науковці підкреслюють необхідність вирішення завдань особистісного розвитку й виховання дітей з особливими освітніми потребами у складних умовах модернізації системи освіти, змін у її структурі та змісті. Зважаючи на це, основним завданням психолого-педагогічного супроводу є створення в освітньо-виховному закладі, успішного процесу виховання, соціалізації дитини, її самореалізації, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом суспільного благополуччя. Найбільше в цьому аспекті нам імпонують тези науковців про те, що об'єктом психолого-педагогічного супроводу є освітньо-виховний процес, а предметом – ситуація особистісного розвитку й виховання дитини як система взаємин зі світом, з оточенням, дорослими, однолітками, із самим собою [4].

Висновки. Отже, проаналізувавши загальну та спеціальну науково-методичну літературу, під психолого-педагогічним супроводом розуміємо вид діяльності фахівців (галузь психології/спеціальної освіти), по створенню сприятливих умов освітньо-виховного процесу з метою забезпечення особистісного розвитку дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку в соціокультурному середовищі.

Перспектива дослідження. Розробка теоретичної моделі психолого-педагогічного супроводу дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Під учасниками супроводу, розуміємо «агентів» і «клієнтів» супроводу. Агентами психологічного супроводу виступатимуть команда фахівців, а клієнтами супроводу є діти дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. *Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1-3 апр. 1998 г.)*. СПб. : СПбГУПМ, 1998. С. 48–50.
2. Калініна Т. С. Психологічний супровід дітей із ЗПР як основна стратегія діяльності спеціального психолога. *Вісник наукових праць Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2011, грудень № 23 (234). С. 165–170.
3. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.

4. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717387/1/Наукові%20аспекти%20психологопедагогічного%20супроводу%20дітей%20з%20особливими%20освітніми%20потребами.pdf>.
5. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ : Науковий світ, 2010. 260 с.
6. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний поїбник. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
7. Лещій Н.П. сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру / *Інноваційна педагогіка*. 2020 № 23. Т. 1. С. 55-58 DOI <https://doi.org/10.32843/26636085/2020/23-1.12>
8. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України. Ст. 1. URL: https://kodeksy.com.ua/dictionary/p/psihologo-pedagogichnij_suprovid.htm.
9. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 215–219.
10. Соколова Г. Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2016. Випуск 7. Том 1. С. 383–393.
11. Чобанян А.В. Змістова наповнюваність програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку/ *Інноваційна педагогіка*. 2020 №28 С.113-117 DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.20>

Паладич Олександр Вікторович

аспірант спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито розкрити теоретичні аспекти реалізації волонтерського руху в галузі спеціальної освіти. Констатується, що волонтерський рух уявляє собою соціальну роботу, яка сприяє поліпшенню якості життя особистості, особистісному зростанню, самореалізації, вдалій соціалізації, задоволенню потреб людини, допомагає одержувати навички взаємодопомоги та взаємопідтримки та має суспільно корисний характер. визначено роль волонтерського руху у процесі формування комунікаційного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: волонтерський рух, теоретичні аспекти, спеціальна освіта.

Paladych Oleksandr Viktorovych

Postgraduate specialty 016 Special education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University named after
A.S. Makarenko

Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

THEORETICAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE VOLUNTEER MOVEMENT IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

The article reveals the theoretical aspects of the implementation of the volunteer movement in the field of special education. It is stated that the volunteer movement is a social work that improves the quality of life, personal growth, self-realization, successful socialization, meeting human needs, helps to acquire skills of mutual assistance and support and is socially useful. the role of the volunteer movement in the process of forming a communication environment for people with mental and physical disabilities is determined.

Key words: volunteer movement, theoretical aspects, special education.

Постановка проблеми. На сьогодні волонтерський рух в Україні набуває нового універсального змісту в контексті актуалізації світових глобальних викликів та проблем. Важливого значення, особливо в кризові періоди суспільного буття, набуває волонтерська діяльність, спрямована на зняття соціальної наруги шляхом підтримки найбільш знедолених категорій населення; забезпечення гідного існування громадян, які в силу об'єктивних обставин не здатні піклуватися про себе самостійно; «заповнення» недоліків державної соціальної політики, насамперед за рахунок оперативного реагування та надання ефективної адресної соціальної допомоги, що відповідає потребам і запитам конкретної людини; поширення гуманістичних та альтруїстичних ідей та настроїв в суспільстві тощо.

Волонтерський рух – це ефективний та грандіозний напрямок суспільної поведінки, який допомагає вирішувати питання різної складності. Механізм допомоги людям працює і удосконалюється сміливими ідеями учасників. Волонтерський рух набуває нового універсального змісту загалом, в контексті актуалізації світових глобальних викликів і проблем, і зокрема для вирішення соціальних і освітніх проблем осіб з особливими освітніми потребами [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми волонтерського руху в цілому розкрито та проаналізовані у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Безпалько, В. Гладуш, Н. Комарова, Н. Івченко, О. Хижняк, Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, І. Авуєва, І. Юрченко, О. Карпенко,

О. Стрельнікова, Г. Гегель, Дж. Девіс Сміт, К. Рочестер, Р. Хедлі, С. Елліс, К. Кемпбел, О. Конт, М. Харріс, Д. Майерс [1].

Різні аспекти волонтерського руху вивчала О. Хижняк. Автор розглядає його, як пріоритетний напрямок формування толерантності у сучасної молоді в Україні. У своїй науковій праці Н. Івченко описала волонтерську діяльність за участю молоді. С. Харченко описав історію появи волонтерського руху на території України [3].

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

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти реалізації волонтерського руху в галузі спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку волонтерського руху для осіб з особливими освітніми потребами передбачає посилення уваги та допомоги їм в закладах спеціальної освіти та по за їх межами.

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

В дослідженнях, які стосуються становлення та розвитку такого напрямку діяльності, як волонтерський рух перш за все треба звернути увагу на передумови виникнення даного явища. Якщо дослідити тему виникнення волонтерської діяльності, то спочатку волонтерами називали виключно солдат-добровольців. В країнах Європи під свої прапори в часи війн закликали приєднуватись нових мисливців повоювати, але, часто вже не маючи грошей на утримання військ, обмовляли, що нагородою їм будуть тільки слава і військова видобуток. Багатьом цього було достатньо: у XVII столітті французький «volontaire», італійське «volontario», німецьке «Volontair», англійське «volonteere» з'являються майже одночасно, з-за чого в Росії протягом XVIII–XIX століть слово довго не могло встоятися: волентір, волонтир, волунтір, валентіра, волонтер, – використовувалися на листі в залежності від того, яку іноземну мову вважав за краще дворянин, що став добровольцем.

Волонтерський рух уявляє собою соціальну роботу, яка сприяє поліпшенню якості життя особистості, особистісному зростанню, самореалізації, вдалій соціалізації, задоволенню потреб людини, допомагає одержувати навички взаємодопомоги та взаємопідтримки та має суспільно корисний характер. У волонтерському русі закладені основні тези безкорислива та безоплатна допомога, рівноправ'я, в поодиноких випадках і анонімна. Перш за все волонтери спрямовують свій досвід, знання, ресурси на суспільно корисні справи, тому волонтерство і є суспільно важливим та актуальним на сьогоднішній день явищем. Враховуючи всі перелічені характеристики такого напряму суспільної праці можна сміливо виділити декілька пунктів: по-перше – розуміння соціуму, видів державної допомоги, по-друге – завдяки спільним старанням вирішуються найгостріші проблеми суспільства, по-третє – кожен учасник суспільства може приймати участь у покращенні суспільної якості життя.

Більш важливим етапом у формуванні волонтерського руху в світі були філантропічні погляди засновників всім відомої організації Червоного Хреста, згодом появи в різних частинах світу схожих за структурою об'єднань «сестри милосердя», «самаритяни», «дружні візитери» та ін. Цікаві форми соціальної допомоги запровадили США та монархічна Японія у боротьбі з бідністю через державні програмами допомагати своїм громадянам, які потребують більш пильної уваги. Результати Першої Світової Війни вплинули на формування волонтерського руху у той час, оскільки до функцій волонтерів входили обов'язки по відновленню будівель, територій, які постраждали від бойових дій. Своєрідний інтерес мають дослідження процесів добровільного залучення фахівців різного профілю у країнах з відносно тривалою історією соціальної роботи. Не секрет, що американська модель соціальної роботи, включаючи етапи її становлення, зіграла значну роль у розвитку цієї професії у всесвітньому масштабі. Багато учених і практиків, і у тому числі Х. Сведнер, неодноразово підкреслювали, що середина ХХ ст. стала десятиліттям «відкритих дверей» американських університетів, в період якого навчання соціальної роботи, соціології і психології пройшла значна частина європейських фахівців. Завдяки цій школі багато теоретичних підходів, розроблених концепцій і апробованих моделей, технологічних і методичних прийомів, народжених у США, дали потужні результати у більшості європейських країн [4].

Київська Русь знала про волонтерський рух ще за часів правління князя Ярослава Мудрого, гетьманів Богдана Хмельницького, Івана Мазепи, Петра

Сагайдачного, але практикувалось поняття меценатство, коли за рахунок заможних, видатних людей проводились реформи у сфері освіти, будувались храми та великі поселення, кожен день годували нужденних. При Радянській епісї волонтерський рух був специфічним і особливо яскраво вираженим в сфері спеціальної освіти, створення мережі спеціальних навчальних закладів для осіб з інтелектуальними порушеннями. Потрапляючи до цих закладів особа ставала ізольована від суспільства, що згодом було охарактеризовано, як не гуманна форма допомоги цій категорії суспільства.

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

Волонтерство і волонтерський рух базується на найкращих якостях людини, це багато функціональний напрямок суспільної поведінки, який вирішує питання різної складності. Сам процес працює перш за все для допомоги людям і завдяки інноваційним підходам та ідеям учасників він удосконалюється.

Теперішня волонтерська діяльність учнів до того ж забезпечує набуття молоддю соціального досвіду, засвоєння духовних досягнень українського народу, сприяє формуванню розвинутої духовності й загальної культури, що цілком відповідає завданням навчально-виховних закладів. Особливо актуальним це є з огляду на певні соціальні втрати й труднощі, якими супроводжується сьогодення: зростання рівнів дитячої безпритульності, злочинності, наркоманії, посилення соціального розшарування в молодіжному середовищі тощо [1].

Це свідчить про різнобічність впливу волонтерської діяльності на особистості дітей, на їх свідомість, почуття й поведінку, отже, виконує важливу виховну функцію. Однією з ознак волонтерської діяльності, втім як і педагогічної, є її людиноцентричність. Крім того, їхні кінцеві цілі збігаються та полягають у допомозі людині стати гідним членом суспільства. Звідси можна припустити спільність і деяких інших їхніх аспектів, зокрема форм та методів. Проте, враховуючи природні властивості волонтерської діяльності як форми громадської активності, зокрема щодо самовизначення та гнучкості в питаннях

застосування тих чи інших форм і методів, схильності до інноваційного й нестандартного на противагу

Важливою проблемою при дослідженні волонтерського руху перебуває у площині законодавства і має також кілька різних напрямів. Один з них – законодавче забезпечення діяльності волонтерських фондів та благодійних організацій. Значна частина їх працює фактично напівлегально – чи, на думку авторів аналітичної доповіді Національного інституту стратегічних досліджень «Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики», навіть нелегально. За останні півтора року урядом робилися певні спроби впорядкувати деякі питання, зокрема, обіг коштів у волонтерському середовищі (у першу чергу – готівку), що викликало неоднозначну, а подекуди – відверто негативну реакцію волонтерських активістів. Але окрім цієї, існують також й інші проблеми в законодавчій площині, одна з яких – надання волонтерам статусу учасника бойових дій. На нашу думку, всі ці та багато інших юридичних питань потребують стати предметом окремого ґрунтовного аналізу й дослідження, тому в запропонованій розвідці не підіймаються.

У зв'язку з цим зауважимо, що об'єктом дослідження автора статті у першу чергу стали загальнопоширені напрями, форми і методи волонтерської діяльності, шляхи і способи збору коштів без обов'язкової прив'язки громадських організацій та благодійних фондів до певних політичних діячів. Конкретні волонтерські благодійні організації наводяться лише в певних випадках – наприклад, в контексті дослідження етапів становлення волонтерського руху, і не досліджуються окремо.

В більш економічно розвинених країнах світу волонтерський рух відіграє все більш значущу роль у суспільних процесах. Вагомий соціальний і економічний внесок праці волонтерів був підтверджений у ході дослідження некомерційного сектора 25 країн, серед яких країни Західної Європи (Бельгія, Фінляндія, Нідерланди, Німеччина, Великобританія, Ірландія, Австрія, Франція, а також США, Австралія, Ізраїль, Японія, держави Центральної і Східної Європи Словаччина, Угорщина, Чехія, Румунія, країни Латинської Америки Колумбія, Аргентина, Перу, Бразилія, Мексика). Близько 80 країн у яких волонтерський рух підтриманий керівним апаратом держав і отримує всебічну підтримку у всіх галузях.

В сучасній системі освіти все сформовано та укомплектовано так щоб створити найкращі умови для розвитку здорової особи, створення відповідного середовища для неї, але треба звернути увагу і на осіб з порушеннями

психофізичного розвитку їм конче потрібно формування відповідних умов для отримання комплексу навичок і вмій для того щоб краще адаптуватися у суспільстві.

Найпершим завданням в системі спеціальної освіти є утворення відповідних умов для осіб з порушеннями психофізичного розвитку і їх навчання, а згодом і плавною адаптацією до суспільства. Тому в системі спеціальної освіти розробляють різні програми для вирішення даних завдань, щоб с формувати максимально оптимальне середовище для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито теоретичні аспекти реалізації волонтерського руху в галузі спеціальної освіти. Волонтерська рух – це особливий вид діяльності, який є свідченням активної громадянської позиції, бажання займатися суспільно-корисною працею. Праця волонтера, з одного боку, сприяє розв'язанню суспільних проблем, сприяє економічному розвитку країни, а з іншого, допомагає у накопиченні особистого людського капіталу та розвитку професіоналізму. Волонтерський рух доцільно розглядати як одну з форм нестандартної зайнятості, за якої індивід займається корисною і доцільною діяльністю з метою задоволення особистих і суспільних потреб, а замість грошової отримує інші види винагород. З метою поширення волонтерського руху в Україні доцільно запровадити заходи інформаційного, мотиваційного, нормативного та цифрового характеру.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до реалізації волонтерського руху в галузі спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Хижняк О.В., Формування толерантності у молоді та проблеми волонтерського руху в Україні. Соціологія у (пост)сучасності. Збірник тез доповідей учасників VII Міжнародної наукової конференції студентів та аспірантів. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. 262–263 с.
2. Івченко Н. М. Участь молоді у волонтерській діяльності як соціально – педагогічна проблема (інтерпретаційний аспект). *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. №1. 2003. 221–226 с.
3. Історія, теорія та практика волонтерського руху в Україні : науково-навч.-метод. посіб. / [С. Я. Харченко, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, Н. Б. Ларіонова, О. Л. Караман, С. В. Горенко]; за ред. С. Я. Харченко. Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет ім. Т.Шевченка». 2008. 319 с.
4. Янц Н.Д. Основи діяльності волонтерів: курс лекцій. Переяслав-Хмельницький. 2009. 200 с.

Пархоменко Анна Олександрівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
Університет імена А.С Макаренка
Науковий керівник - **Прядко Л. О.** канд. пед. наук,
доцент

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті, теоретично обґрунтовано особливості морального розвитку дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Узагальнено сутність формування в дітей моральних уявлень, почуттів, системи моральних мотивів поведінки.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, моральне виховання, особистість, моральна поведінка, моральні якості, моральні норми та правила.

Parkhomenko Anna Oleksandrivna

Master's student majoring in 16 Special Education
(Oligophrenic Pedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
AS Makarenko University
Pryadko L. O. – Candidate of Pedagogical sciences

FEATURES OF MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

In articles, theoretically substantiated features of moral development of children of young school age with mental retardation. The essence of formation in children of moral ideas, postures, systems of moral motives of behavior is generalized.

Key words: mental retardation, moral education, personality, moral behavior, moral quality, moral norms and rules.

Постановка проблеми. Питання морального розвитку, виховання, вдосконалення людини хвилювали суспільство завжди і у всі часи. Особливо зараз, коли все частіше можна зустріти жорстокість і насильство, проблема морального виховання стає все більш актуальною. Недооцінка важливості виховання вольових якостей з ранніх років призводить до встановлення неправильних взаємин дорослих і дітей, до зайвої опіки батьків, що може стати причиною ліні, несамостійності дітей, невпевненості в своїх силах, низької самооцінки, егоїзму. Частина школярів вражена соціальним інфантилізмом, скептицизмом, небажанням брати активну участь в громадських справах, відвертими утриманськими настроями. Хто як не вчитель, який має можливість впливу на виховання дитини повинен приділити цій проблемі найважливішу роль в своїй діяльності. Саме тому школа, а зокрема вчитель, вирішуючи

завдання виховання, повинні взяти за основу розумне і моральне в людині, допомогти кожному вихованцю визначити ціннісні основи власної життєдіяльності. Цьому допоможе моральне виховання, органічно вплетене в освітній процес і становить його невід'ємну частину.

Актуальність дослідження. Актуальним завданням в даний час є виховання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) морально-вольових якостей: самостійності, організованості, наполегливості, дисциплінованості, відповідальності. Формування морально-вольової сфери - важлива умова всебічного виховання особистості дитини. Від того як, буде вихована дитина в цій сфері, залежить не тільки його успішне навчання в школі, а й формування життєвої позиції.

Науково-методологічні дослідження А. Архангельського, Н. Болдирєва, А. Макаренко, В. Сухомлинського, І. Харламова та ін., розкривають сутність основних понять теорії морального виховання, вказуються способи подальшого розвитку принципів, змісту, форм і методів морального виховання. Такі дослідники як А. Калюжний, Т. Лисенко та ін. висвітлюють у своїх роботах також проблеми підготовки майбутніх вчителів до морального виховання школярів, що для нас особливо важливо.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості морального виховання як складову частину виховання молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Затримка психічного розвитку є однією з найбільш частих форм психічного дизонтогенезу. Затримка психічного розвитку найчастіше відноситься до «межової» форми дизонтогенеза і виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій і формування особистості дитини.

Психічний розвиток дитини з ЗПР протікає по тим же загальним законам, що і розвиток нормотипового однолітка. Але разом з тим воно характеризується своєрідністю внаслідок наявного порушення.

Поняття «затримка» підкреслює тимчасову невідповідність віковому розвитку і разом з тим тимчасовий характер відставання, який з часом долається успішно, якщо вчасно створити адекватні умови для навчання і розвитку дітей із ЗПР. [3]

Е. Єкжанова акцентує, що для психіки дитини з ЗПР типовим є поєднання дефіцитарних функцій із збереженими. Парціальна дефіцитарність вищих психічних функцій може супроводжуватися інфантильними рисами особистості

і поведінки дитини. При цьому в окремих випадках у дитини страждає працездатність, в інших випадках – довільність в організації діяльності, мотивація до різних видів пізнавальної діяльності і т. д. [4]

Проблема затримки психічного розвитку є однією з актуальних в психології та педагогіці, так як безпосередньо пов'язана з питанням шкільної неспішності дітей.

У дітей із ЗПР навчальна мотивація різко знижена. Це одне з найслабших місць розвитку цієї категорії дітей. Для них провідною діяльністю тривалий час продовжує залишатися гра в її елементарних дитячих формах: діти уникають складних ігор сюжетно-рольового характеру з правилами, заборонами. Позиція школяра усвідомлюється ними пізно і тривалий час не приймається, не має особистісно значимого сенсу. Інтелектуальне відставання значно гальмує розвиток пізнавального інтересу. З метою уникнення процесу навчання, інтелектуальної напруги, вони вдаються до відмови від завдань, від відвідування школи, як самозахист, неяскраво виражені позитивні навчальні мотивації ще більш послаблюються захисним механізмом - негативним мотивом уникнення, ухилення.

Вивчення особливостей дітей із ЗПР молодшого шкільного віку на сьогоднішній день в основному обмежувалося дослідженням їх пізнавальної та емоційно-вольової сфери, тоді як особистісні та поведінкові характеристики даної категорії дітей описані недостатньо.

Отже, своєрідність дефекту при затримці психічного розвитку визначає специфіку особистостей дітей даної категорії і їх поведінкових реакцій. В цілому для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР характерна особистісна і емоційно-вольова незрілість.

О. Зацірінська зазначає, що недостатній розвиток емоційно-вольової сфери дітей з ЗПР є основною характеристикою функціональної і органічної недостатності центральної нервової системи [5].

Деякими авторами (О. Нікольська, Є. Баєнська, М. Ліблінг) було акцентовано, що своєрідність в розвитку структури емоційної сфери дітей із ЗПР молодшого шкільного віку може істотно впливати на особливості їх свідомості і поведінки. Стан дисфункцій її окремих рівнів змінюють тип організації всієї емоційної сфери і можуть привести до розвитку різних варіантів дезадаптації дитини [3].

Емоційна поведінка дітей із ЗПР відрізняється значною своєрідністю. Навчаючись в першому класі вони продовжують вести себе як дошкільнята,

провідною залишається ігрова діяльність, але до молодшого шкільного віку виявляються несформованими не тільки навчальні навички, а й вища форма ігрової діяльності - сюжетно-рольова гра, відповідно, засвоєння нової соціальної ролі учня і нових моральних норм поведінки відбуваються дуже специфічно. Результатом є загальне відставання в соціальному розвитку.

Віддаючи перевагу емоційно насиченим і рухливим видам діяльності, молодші школярі з ЗПР не дотримуються субординації з дорослими, можуть поводитися нав'язливо, безцеремонно, в процесі знайомства використовують дії обстежувального характеру, не вміють зав'язувати тривалі і змістовні відносини з однолітками.

За результатами клініко-психологічних досліджень Т. Власової і М. Певзнер зробили висновок про те, що при різних варіантах ЗПР інфантилізм є провідною особливістю дитини, отже, досягаючи шкільного віку, така дитина за своєю поведінкою залишається дошкільником. У навчальних ситуаціях вона здатна виконувати лише те, що пов'язане з її інтересами. Особистісний компонент «шкільної незрілості» обумовлений недорозвиненням або уповільненим дозріванням лобових і лобно-діенцефальних систем головного мозку[6].

Як вказує І. Сичевіч, при затримці психічного розвитку ускладнюється формування особистості дитини, в самооцінці та оцінці інших у дітей із ЗПР спостерігається переважання контрастних крайніх оцінок особистості, деяка категоричність суджень, розвиток ситуативних, неузагальнених, часто некритичних і неадекватних уявлень про оточуючих. Крім того, молодші школярі з ЗПР оцінюючи однокласників посилаються на думки вчителів, що характеризує процес оцінювання інших як несамостійний, залежний від зовнішніх оцінок. Дослідник також відзначає прояв в учнів даної категорії меркантильних інтересів по відношенню до однокласників. Все це уповільнює процес формування у них морально-етичних уявлень, соціально-емоційної зрілості, усвідомлення дітьми свого ставлення до інших і самих себе, свого становища серед однолітків і в більш широкому соціальному оточенні[1].

Відомо, що більшість учнів із ЗПР має функціональну або органічну недостатність нервової системи, що приводить до швидкої стомлюваності. В процесі навчання з настанням стомлення школярі поведуться по-різному: одні стають млявими, пасивними, притихлими, безцільно дивляться у вікно, прагнуть у вільний час усамітнитися, піти подалі від однокласників; інші, навпаки, проявляють підвищену збудливість, розгальмування, рухове

занепокоєння. Ці діти, як правило, дуже образливі і запальні, часто без достатніх підстав можуть нагрубити, образити, проявити жорстокість[2].

Як правило, діти з ЗПР схильні до навіювань, легко піддаються загальному настрою, нерідко потрапляють під поганий вплив старших школярів, які порушують дисципліну. Почуття сорому і каяття у них неглибокі і короткочасні.

Результати психологічних досліджень Р. Тригер свідчать про наявність у дітей із ЗПР девіантних тенденцій у поведінці (бажання битися, грубити, конфліктувати), які проявляються в чотири рази частіше, ніж у нормотипових учнів. Причиною відхилень в поведінці можуть бути проблеми сімейного виховання[1].

Позбавлення дитини любові і відсутність участі одного з батьків у вихованні, змістовного спілкування з ним при різних трагічних обставинах, призводить до недорозвинення емоційної сфери, а внаслідок цього до затримки психічного розвитку дитини, втрати інтересу до навколишнього життя. При несприятливих соціальних умовах (найчастіше діти з ЗПР виховуються в неблагополучних сім'ях) у дитини виникають стійкі негативні емоційні стани і складається негативне ставлення до певних сторін життя або до людей. Закріпившись, негативні емоційні стани починають регулювати психічну діяльність і поведінку дитини небажаним чином, призводять до спотворених уявлень про дітей у класі, до заперечення навчальної діяльності, недовіри, байдужості. Поступово у таких дітей формується негативна життєва позиція[5].

Психолого-педагогічні спостереження показують, що у дітей часто проявляється потреба в емоційному співпереживанні з боку близької людини, вони потребують постійної емоційної підтримки матері або близької людини, у них надмірно розвинена потреба в позитивній оцінці: «молодець; робиш як треба; вчиняєш правильно». Якщо ж подібне підкріплення відсутнє, то у дитини знижується активність, вона стає тривожною, помиляється в оцінці власних можливостей. Звідси стає зрозумілою особлива сугестивність дітей із ЗПР цієї категорії, здатність легко змінити власну оцінку під впливом інших.

Далі, узагальнимо психолого-педагогічні характеристики дітей молодшого шкільного віку з ЗПР, на основі наукових праць Г. Грибанової, Г. Коропової і Т. Артем'євої, Л. Блінової, О. Защірінської, Ю. Корольової, Є. Соколової [5].

1. Психологічна база для активного повноцінного спілкування у дітей із ЗПР дефіцитна, ослаблена. У таких учнів спостерігаються дезадаптивні форми взаємодії (відчуження, уникнення чи конфлікт), які обумовлюють роз'єднаність,

убогість і конфліктність контактів в дитячому колективі, а це, в свою чергу, послаблює формування позитивних сторін спілкування[3].

2. Емоційна незрілість учнів із ЗПР призводить до поверхневих особистісних контактів, невмінням співпереживати і співчувати. Контакти дітей швидкоплинні, ситуативні, нестійкі.

3. Розгальмування психічних процесів, підвищена збудливість провокують імпульсивну поведінку з частими афективними реакціями (крики, сварки, бійки, бурхливі образи і т.д.), неадекватними способами виходу з конфліктної ситуації. Афективні реакції швидко закріплюються на рівні поведінкового стереотипу і потім можуть повторюватися вже без видимих причин, поза реальними конфліктами. Нерідко діти діють відповідно до раптово виниклих мотивів, бажань, примх, не маючи сили волі, щоб протистояти їм. Подібна поведінка дітей із ЗПР перешкоджає засвоєнню соціальних норм і правил, прийнятих в соціумі[4].

4. Загальна психічна незрілість визначає прагнення даної категорії дітей до примітивної залежності від більш зрілих і активних, вольових членів колективу, підпорядковані їм.

5. З огляду на навчальну занедбаність, тяжку шкільну ситуацію молодші школярі з ЗПР часто вдаються до найбільш доступного способу компенсації - уникнення, тобто часто прогулюють уроки, прогулюють школу, втікають з дому, що порушує психологічні зв'язки дитини з найближчим соціальним оточенням, перешкоджає засвоєнню адекватних способів особистісного реагування. Така ситуація негативно впливає на формування моральних якостей особистості [5].

6. У дітей із ЗПР відсутня розвинена самооцінка, стійкість і критичність, які виникають у нормотипових дітей якраз в молодшому шкільному віці. Некритичність самооцінки проявляється в схильності дітей даної категорії до перебільшення своїх можливостей, до переоцінки своєї чарівності, впливу. Більш того, молодші школярі з ЗПР несамокритично відносяться до своєї поведінки і недоліків, оцінюють інших людей в залежності від їх ставлення до них. Вони виправдовують будь-які свої дії, звинувачуючи в своїх вчинках оточуючих. У них не розвинене почуття обов'язку, вони нечесні і безвідповідальні, не мають морального ідеалу. Вони захоплюються тими людьми, у яких фізична сила і грубість переважають над іншими якостями. У їхньому середовищі високо цінуються вчинки, які свідчать нібито про «сміливість», «спритність», «незалежність», «вірність одному», а насправді йдеться про хуліганство [2].

7. Більшість дітей із ЗПР нестійкі в емоційних проявах. Це визначає особливості їхньої соціальної поведінки: вона непослідовна, нерівна, часто нелогічна, конфліктна і малопередбачувана.

8. Дисбаланс почуттів у таких дітей сприяє виникненню емоційних порушень, що, в свою чергу, веде до девіацій у поведінці. Незрілість емоційно-вольової сфери є одним з факторів, що гальмують розвиток соціально схвалюваних форм поведінки у даної категорії дітей [1].

9. Адаптивні психологічні механізми у дітей із ЗПР також своєрідні. Вони не мають достатньо розвинених інтелектуальних і емоційно-вольових можливостей для самостійного і продуктивного усунення власних недоліків. Способи самокорекції, доступні дітям, - це ті які не вимагають праці, тривалого вольового зусилля прийоми: уникнення, втечі, прогули, конфлікти. Бажання добитися похвали задовольняється шляхом хизування, обману; мати якусь річ - шляхом крадіжки; отримати задоволення, враження – шляхом жебрацтва[4].

10. Найбільш конкретною особливістю спрямованості особистості дітей із ЗПР є егоїзм. Провідними мотивами поведінки у школярів стають їх власні бажання, примхи, капризи. Діти прагнуть їх задовольняти будь-якими шляхами, незважаючи на оточуючих, не зупиняючись перед порушеннями норм моралі і права.

Усвідомлюючи свої труднощі в навчанні, деякі учні намагаються самоствердитися іншими шляхами: підпорядковують собі фізично слабших товаришів, командують ними, змушують виконувати за себе неприємну роботу (прибирання в класі, у дворі і т. д.), показують своє «геройство», здійснюючи ризиковані вчинки (стрибають з висоти, лазять по небезпечних сходах та ін.); можуть сказати неправду, наприклад, похвалитися якими-небудь справами, яких вони не здійснювали. Неправильна поведінка, що виявляється у молодших школярів із ЗПР в ніби то безневинних вчинках, може перерости в стійкі риси характеру, якщо своєчасно не вжити відповідних заходів [5].

Як правило, описані форми поведінки і взаємодії викликають негативну реакцію з боку оточуючих і головне, гальмують успішну соціалізацію дитини, а значить, і духовно-моральний розвиток особистості.[3]

Висновки. Моральний розвиток особистості – процес, що триває протягом усього її свідомого життя. У дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку відзначається порушення в пізнавальній діяльності, недорозвиненість емоційно-вольових якостей, страждають

міжособистісні відносини. Самооцінка таких дітей схильна до контрастних змін, неадекватна або в бік завищення, або заниження. Ці особливості перешкоджають моральному розвитку дитини. Тому становлення моральної самоідентифікації в дітей відбувається під впливом доброзичливого ставлення оточуючих людей та корекційно-розвиткової роботи педагогів.

Перспектива дослідження полягає у подальшому вивченні проблеми морального виховання дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ілляшенко Т. Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. Київ : Слово, 1997. С. 98 – 105.
2. Висоцька А. М. Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2010. № 2. С. 37–40.
3. Власова Т. А. В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. Дети с задержкой психического развития. Москва: Педагогика, 1984. 256 с.
4. Екжанова Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2002. № 1. С. 8.
5. Защирина О. В. Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития. В кн.: Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия. Речь, 2004. С. 223–228.
6. Власова Т. А. Певзнер М. О детях с отклонениями в развитии. Москва: Педагогика, 1973.

Переяслова Світлана Леонідівна

вчитель-дефектолог

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості організації позакласної роботи у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Визначено завдання позакласної роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено корекційний вплив позакласної роботи з окремих навчальних дисциплін у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Проаналізовано специфіку організації позакласної роботи з учнями з порушеннями інтелекту. З'ясовано змістове наповнення понять навчально-корекційна і корекційно-виховна позакласна робота.

Ключові слова: учні з інтелектуальними порушеннями, організація, позакласна робота, корекційний вплив, виховання.

Pereyaslova Svitlana Leonidivna

special education teacher

KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»

Zaporozhye regional council

TO THE PROBLEM OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN A SPECIAL INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article analyzes the features of the organization of extracurricular activities in a special institution of general secondary education. The tasks of extracurricular work with students with intellectual disabilities are defined. The corrective influence of extracurricular work in certain disciplines in a special institution of general secondary education is outlined. The specifics of the organization of extracurricular work with students with intellectual disabilities are analyzed. The semantic content of the concepts of educational-correctional and correctional-educational extracurricular work is clarified.

Keywords: students with intellectual disabilities, organization, extracurricular work, corrective influence, education.

Постановка проблеми: Корекційне значення позакласної роботи полягає в тому, що використовуючи її в навчальній діяльності, педагог має змогу зробити пізнавальну діяльність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку захоплюючою і відповідно полегшити. Проведення в позаурочний час різноманітних заходів з виховання учнів із порушеннями інтелекту в цікавій формі дає змогу комплексно розвивати особистість дитини, ілюструвати, повторювати, закріплювати, поглиблювати знання учнів, розвивати та вдосконалювати їхню соціальну активність та позицію [3]. Адже яскравість вражень, які отримують школярі під час позакласних заходів сприяє розвитку уяви та емоційності, підвищує необхідність в мовленнєвій активності, потребу користуватися мовленням, збагачуючи їх соціальний досвід. Правильно організована позаурочна робота може сприяти розвитку не лише мислення й мовлення дітей з особливими освітніми потребами, але й їх особистості в цілому.

Актуальність: Спеціальні заклади середньої освіти готують дітей до самостійного життя, виховують їх як індивіда, плекаючи у них гуманізм, моральність та справедливість тощо. Шляхами реалізації цієї мети, як визначає С. Миронова, є не лише навчальна, а й позакласна робота.

Проблемі організації позакласної роботи у спеціальному закладі загальної середньої освіти присвячували свої роботи вітчизняні та українські науковці, зокрема, В. Бондар, Н. Буфетов, А. Висоцька, В. Мачихіна, Т. Головіна, Н. Коломинський, Т. Пороцька, Л. Стожок та інші. Описуючи завдання та форми

позакласної роботи, автори наголошували на обов'язковій необхідності її корекційного, виховного та морально-етичного впливу.

Мета статті – проаналізувати особливості організації позакласної роботи у спеціальному закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Позаурочна (позакласна) робота – це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована у позаурочний час педагогічним колективом освітнього закладу [1].

Завданнями позакласної роботи є: закріплення, збагачення, поглиблення, уточнення та корекція знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення кругозору учнів, формування у них наукового світогляду; формування пізнавальних інтересів, виявлення і розвиток індивідуальних здібностей і нахилів; організація дозвілля учнів, культурного відпочинку та розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання; корекція психофізичних порушень учнів та подальший розвиток їхньої особистості [2, с. 85].

Позакласна робота, водночас із здійсненням загальних завдань виховання підростаючого покоління, розв'язує і специфічні завдання, які відрізняються від завдань загальноосвітньої школи. Одним із таких завдань є корекція порушень розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Розв'язання цього завдання здійснюється особливими прийомами і методами всебічного виховного впливу, трудового навчання і виховання.

Значне місце в житті спеціального закладу загальної середньої освіти посідає завдання підготовки учнів до трудової діяльності. Трудове навчання і виховання є одним із найбільш ефективних засобів корекції порушень розвитку у дітей з особливими освітніми потребами. У процесі трудового виховання у позаурочний час створюються сприятливі можливості для формування моральних якостей учнів, а також таких якостей особистості дитини, як гуманізм, цілеспрямованість, бажання закінчити розпочату справу, уміння діяти відповідно до поставленого завдання, охайність, колективізм та інші якості.

Робота з організації суспільно корисної праці та самообслуговування учнів має набувати виразного корекційного характеру. Те ж саме слід сказати і про позакласну роботу, пов'язану із загальноосвітніми предметами. Вагомого корекційного значення набувають позакласні заняття з математики, оскільки сприяють формуванню у дітей з інтелектуальними порушеннями вміння логічно

мислити, розвитку пам'яті, стійкої уваги. Одержані на уроках математики і закріплені у позакласній роботі вміння й навички впливають на більш успішне й усвідомлене оволодіння трудовою діяльністю [2, с. 86].

Для того щоб діти з інтелектуальними порушеннями були спроможними жити самостійно, необхідно, щоб вони свідомо володіли усним і писемним мовленням. Із цією ж метою їх слід навчити правильно і вдумливо читати доступні їхньому розумінню художні твори, газети і журнали; правильно і послідовно висловлювати свої думки. Уся позакласна робота із зазначеною категорією учнів має будуватись з орієнтацією на подолання властивої їм бідності мовлення, збагачення їхнього словника, максимальне розширення активного запасу слів і уявлень про навколишній світ. Це забезпечить успішне оволодіння такими предметами, як географія, природознавство, історія, і створить сприятливі умови для удосконалення всіх розділів позакласної виховної роботи.

Позакласна робота з історії передусім спрямована на виховання моральних якостей учнів спеціальних шкіл на основі засвоєння ними історичних фактів. У процесі позакласних занять з географії у дітей розвивається спостережливість, допитливість, вміння встановлювати подібність та відмінність у явищах і подіях. Виконання замальовок, моделювання, виготовлення наочних посібників сприяє оволодінню школярами вміннями і навичками, необхідними їм у практичному житті та трудовій діяльності. Уроки «Я і Україна» в молодших класах і уроки природознавства в старших класах формують уявлення в учнів про навколишній світ. Ці заняття потребують максимальної конкретності, доступності, наочності, накопичення практичного досвіду. Звідси необхідність у проведенні екскурсій, простих дослідів у практичному застосуванні знань, одержаних на цих уроках, у повсякденному житті. Усе це є можливим лише за умови правильної та цілеспрямованої організації позакласної роботи [2, с. 87].

Значний корекційний вплив у спеціальному закладі загальної середньої освіти має малювання. Його завданням є формування у дітей з порушеннями інтелекту осмисленого сприймання предметів, уміння розрізняти колір, форму, пропорції, встановлювати відмінність і подібність, виховання естетичного художнього смаку. Бесіди з використанням репродукцій картин, відвідування художніх виставок, тематичне малювання є також ефективними засобами виховання в учнів з інтелектуальними порушеннями громадянських якостей.

Значне місце у позакласній роботі посідає фізичне виховання, яке реалізує важливі специфічні завдання: корекція моторики, просторової орієнтації,

координації рухів, постави тощо. Фізкультура допомагає виховувати почуття колективізму, уміння діяти спільно з іншими. Одним із активних засобів виховання школяра є музичні заняття, і зокрема, організація хорових колективів. Участь у хоровому колективі сприятливо діє як на дітей із підвищеною збудливістю, швидкою втомлюваністю, так і на дітей пасивних. Прищеплення учням спеціального закладу загальної середньої освіти життєво необхідних вмінь і навичок є одним із найважливіших завдань корекційно-виховної роботи. Цьому сприяє позакласна робота з соціально-побутової орієнтації.

Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями не спрощують, а, навпаки, значною мірою ускладнюють організацію виховної роботи в спеціальному закладі загальної середньої освіти. Проте ця обставина не знімає відповідальності з педагогів за розв'язання виховних завдань: виховання у школярів гуманізму, ініціативи, самостійності, дисциплінованої поведінки у шкільному колективі, у побуті тощо.

Разом з тим, названі завдання виховання школярів з інтелектуальними порушеннями, формування їхньої особистості згідно із загальними цілями виховання зростаючого покоління можуть успішно розв'язуватись лише на основі всебічного вивчення дітей у процесі навчання і виховання. Учителю слід знати психофізичні особливості дитини з інтелектуальними порушеннями, її соматичний стан, соціально-побутові умови, обставини раннього розвитку і виховання тощо. Це є необхідною передумовою для вироблення адекватних форм і методів індивідуального підходу до дитини. При вивченні особливостей розвитку дитини педагогу слід звертати увагу не лише на характер поведінки і успіхи у навчанні, а й на прагнення, інтереси. Необхідно з'ясувати причини, що спонукали дитину саме так вчинити чи відреагувати на вчинки товаришів. Визначаючи прийоми і методи виховного впливу, необхідно не лише знати зовнішні реакції дитини, а й спробувати зрозуміти приховані за ними її внутрішні переживання. Важливо при цьому домогтись необхідного контакту з учнем, завоювати його довіру, щоб допомогти йому в здійсненні гарних замислів і зуміти попередити неправильні вчинки [2, с. 86].

Спостереження і вивчення особистості дитини з інтелектуальними порушеннями має бути цілеспрямованим, що дозволить педагогу передбачити, які зміни відбудуться в особистості дитини під впливом різних факторів, які нові виховні завдання можуть виникнути у зв'язку із набутими змінами. Особливо важливим є виявлення позитивних сторін особистості учня, на які можна

спертися у вихованні. Правильна організація навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами практично довела, що вони можуть оволодіти певним обсягом знань і способів поведінки, набути корисних навичок і звичок, тобто вони мають такі компенсаторні можливості, за яких під впливом виховання можуть розвиватись усі сторони їх особистості.

Навчання дітей вмінню практично застосовувати засвоєні ними на уроках вміння і навички інтелектуальної діяльності є особливим завданням спеціального закладу загальної середньої освіти. Найбільш повно розв'язання цього завдання залежить від правильної організації позакласної роботи, у процесі якої в різних ситуаціях учням доводиться вирішувати практичні питання, що вимагають від них застосування певних знань, вмінь і навичок.

У практиці корекційного навчання часто плутають поняття навчально-корекційної і корекційно-виховної позакласної роботи. Однак, їх мета, зміст та форми організації відрізняються. Проводять цю роботу різні спеціалісти. Цілями навчально-корекційної позакласної роботи є: поглиблене засвоєння навчальних програм; виправлення порушень і подальший розвиток учнів. Зміст такої роботи відповідає матеріалу окремих навчальних предметів; проводиться вона вузькими спеціалістами (логопед тощо) або вчителями у наступних формах: логопедичні заняття, лікувальна фізкультура, ритміка, соціально-побутова орієнтація, предметні гуртки, читацькі конференції. Позакласна навчально-корекційна робота може проводитись як у першу, так і в другу половину дня [2, с. 88].

Позакласна корекційно-виховна робота проводиться класними керівниками і вихователями у другу половину дня відповідно до плану виховної роботи освітнього закладу. Її форми є досить різноманітними. У практиці роботи спеціальних закладів загальної середньої освіти використовують групові та індивідуальні форми організації позакласної корекційно-виховної роботи. Так, називаємо групові: гуртки, тематичні екскурсії, перегляд презентацій; індивідуальні: позакласне читання, колекціонування, гра на музичних інструментах, вишивання, малювання тощо.

Досить ефективною, як з виховної, так і корекційної точки зору, є гурткова робота, оскільки дозволяє найбільшою мірою врахувати індивідуальні можливості, потреби й інтереси учнів. Безумовно, враховується особливості порушень учнів з особливими освітніми потребами. Гуртки працюють при спеціальних закладах загальної середньої освіти. Проводять їх педагоги, проте можуть залучатись і батьки дітей чи відповідні спеціалісти (наприклад,

фотограф тощо). У роботі гуртка беруть участь 3-8 дітей, і з виховною метою можуть об'єднувати учнів старших і молодших класів. Це сприяє розвитку гуманізму, взаємодопомоги, самостійності, комунікації, сприяє ефективній соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Отже, позакласна робота у спеціальному закладі загальної середньої освіти є досить різноплановою, реалізує навчальні, виховні і корекційні завдання, що сприяє успішній інтеграції та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, моральному вихованню їх, як свідомих особистостей сучасного суспільства.

Перспектива дослідження. У визначенні особливостей організації позакласної роботи з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку на базі Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі : метод. лист. Київ : Рад. школа, 1970. 51 с.
2. Матвеева М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. пос. Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.
3. Психолого-педагогічні основи корекційної робота у спеціальній школі : хрестоматія / За ред. С. П. Миронової. Київ, 2004.

Попова Юлія Володимирівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Косенко Ю. М.**, канд. пед. наук,
доцент

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ – ЯК ЧИННИК КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті наголошено на важливості формування навичок самообслуговування в дітей із затримкою психічного розвитку дошкільного віку. Підкреслено вплив сформованих навичок самообслуговування на культуру поведінки. Представлено диференціацію навичок самообслуговування на такі групи, як: навички прийому їжі; гігієнічні навички; навички охайності; навички одягання та роздягання; поведінкові навички. Зазначено, що успішне формування навичок самообслуговування у дітей із затримкою психічного розвитку є основою їхньої успішної соціалізації.

Ключові слова: навички самообслуговування, діти із затримкою психічного розвитку, дошкільний вік.

Popova Yuliya Volodymyrivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

A.S. Makarenko University

Supervisor - **Kosenko Y.M.**, Ph.D. ped. Science, docent

FORMATION OF SELF-CARE SKILLS - AS A FACTOR IN THE CULTURE OF BEHAVIOR OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

The article emphasizes the importance of developing self-care skills in children with mental retardation of preschool age. The influence of the formed self-service skills on the culture of behavior is emphasized. Differentiation of self-service skills into such groups as: eating skills; hygienic skills; tidiness skills; dressing and undressing skills; behavioral skills. It is noted that the successful formation of self-care skills in children with mental retardation is the basis of their successful socialization.

Keywords: self-care skills, children with mental retardation, preschool age.

Постановка проблеми. Формування навичок самообслуговування в дітей дошкільного віку є актуальною педагогічною проблемою, як для дітей з нормотиповим розвитком, так і для дошкільників з особливими освітніми потребами. Не виключенням є й діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Вміння дітей зазначеної категорії самостійно вживати їжу, користуватися туалетом, одягатися й роздягатися, вмиватися, дотримуватися режиму дня закладу дошкільної освіти – все це позитивно впливає на організацію їхнього соціального життя.

Актуальність. Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку про своєрідність розвитку навичок самообслуговування в дошкільників із затримкою психічного розвитку, що є причиною соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого у таких дітей особливо у дошкільному віці (В. Андрієнко, О. Гаврилушкіна, Г. Мерсіянова, Т. Сак, Н. Соколова, С. Федоренко, О. Хохліна, О. Чеботарьова та інші).

Важливе місце у формуванні навичок самообслуговування у дітей із затримкою психічного розвитку відіграє родина. Дослідники підкреслюють важливість сензитивного періоду у формуванні способів дій із самообслуговування, оскільки пробуджується висока природна цікавість дитини до праці дорослих і наполегливе прагнення самій включатися в аналогічні дії (В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, А. Висоцька, Г. Дульнев, Л. Занков, Д. Ісаєв, Л. Прохоренко, І. Татьянчикова, Т. Сак, Г. Сухарева, О. Хохліна, Г. Цикото, Л. Шипіцина, Я. Юдилевич та інші).

Мета статті полягає у диференціації навичок самообслуговування на відповідні групи та визначенні їх впливу на формування культури поведінки дітей із затримкою психічного розвитку дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік є одним із важливих періодів становлення особистості. Це сприятливий період для оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з батьками, однолітками, дорослими.

У цей період закладається здатність дитини довіряти собі та іншим, розвиваються та коригуються її психічні процеси, мовлення, емоційно-вольова сфера тощо. На поведінку дошкільника із затримкою психічного процесу важливий вплив відіграє їхній інтерес до світу дорослих, до нових для них видів діяльності (ліплення, гра, малювання, конструювання та інші), встановлення і збереження позитивних взаємин з дорослими в сім'ї, дитячому садку, формується бажання самоствердитися, проявляється чутливість до оцінок батьків і педагогів.

Важливо відзначити, що дошкільне дитинство – це період, де емоції є провідними в порівнянні з іншими сторонами життя дитини. Діти з затримкою психічного розвитку не схожі між собою за своєю емоційною сферою. В першу чергу, це – емоційна вразливість. Протягом дошкільного віку в таких дітей, почуття стають більш усвідомленими, глибшими і узагальненими. О. Бакаєва зазначала, що в цей період зростають вміння дитини контролювати свої емоційні реакції. У неї виникають нові, вищі почуття (моральні, естетичні, пізнавальні) [5].

Як бачимо, дошкільне дитинство – це великий відрізок життя дитини із затримкою психічного розвитку, в якому інтенсивно відбувається формування особистості. Період дошкільного віку характеризується формуванням у цих дітей нових психологічних функцій, певною зміною світогляду, становлення процесу управління власною поведінкою, активним розвитком у соціумі, встановленням відносин з оточуючими та іншими дітьми. В. Арсентьева наголошувала на тому, що цей період життя дошкільників із затримкою психічного розвитку ще називають періодом формування майбутньої особистості, протягом якого розвиваються найважливіші особистісні та поведінкові механізми [2].

Варто зауважити, що більшість дітей старшого дошкільного віку зазначеної категорії починають самостійно визначати і усвідомлювати власну поведінку, вибудовувати взаємини з навколишнім світом. Саме в цей період

необхідно прищеплювати дитині правильні манери поведінки і спілкування. Правильний фізичний і психологічний розвиток дошкільників в подальшому визначає їхнє фізичне здоров'я, активність, психологічну стійкість і подальше формування особистості. Ш. Алієва наголошувала на важливості прищеплення в старшому дошкільному віці таким дітям правильних навичок, максимального скорочення несприятливих факторів, створення доброзичливої, ділової та гармонійної обстановки [1].

З часом, коли діти із затримкою психічного розвитку адаптуються до умов спеціального закладу дошкільної освіти або інклюзивної групи, їх необхідно долучати до активної участі в соціальному житті закладу, до формування навичок самообслуговування тощо. На думку М. Щелканова, режим дня в перші роки життя дитини – це правильний розподіл часу і правильна послідовність задоволення основних фізіологічних потреб дитини в сні, їжі, а також в діяльності.

Дотримуючись режиму дня, виконуючи побутові процеси, дитина з затримкою психічного розвитку засвоює низку культурно-гігієнічних умінь і навичок самообслуговування. Ці навички – є важливою складовою культури поведінки людини в побуті, її соціалізації.

Дослідники виокремлюють низку найбільш важливих навичок самообслуговування, якими повинні володіти дошкільники зазначеної категорії. До цих навичок віднесено декілька груп, зокрема: навички прийому їжі; гігієнічні навички; навички охайності; навички одягання та роздягання; поведінкові навички. Вважаємо за необхідне, більш детально зупинитися на них: 1) навички прийому їжі. Ці навички складаються з умінь мити руки перед їжею, під час харчування користуватися столовими приборами і розрізняти їх. Поступово ці навички удосконалюються. Діти із затримкою психічного розвитку вчать їсти охайно (не розливаючи та не гублячи їжу, ретельно її пережовувати, знати, що не можна їсти зелені, а також немиті ягоди, овочі, фрукти тощо);

2) гігієнічні навички складаються з умінь дитини самостійно здійснювати туалет, мити руки та обличчя, користуватися засобами гігієни (милом, рушником, зубною щіткою, туалетним папером тощо). Крім того, дитина повинна знати предмети гігієни і санітарії, знати назви частин власного тіла, мати уявлення про те, що бути чистим добре і корисно для здоров'я, а брудним – навпаки, шкідливо й бридко.

Гігієнічна культура є важливою складовою навичок самообслуговування, яка освоюється через формування в таких дітей гігієнічних навичок догляду за

власним тілом, культурою їжі, дбайливим ставленням до особистих речей, до предметів і іграшок, підтримання порядку в навколишньому середовищі тощо;

3) навички охайності полягають в уміннях акуратно їсти їжу, користуватися серветкою, вмінням полоскати рот після їжі; прибиранням і миттям посуду після їжі, витиранням або миттям клейонки, вмінням заправити за собою ліжко, струснути простирадло, розстелити ковдру, збити подушку.

У зміст цієї навички також долучене вміння користуватися туалетним папером в туалетній кімнаті, миттям рук з милом після туалету, витиранням рук насухо рушником, вміння самотійно розчісуватися. При роздяганні – навчити складати в певній послідовності одяг на свій стільчик. Акуратно одягатися, перевіряючи всі застібки на одязі.

Важливим є така навичка, як прибирання після ігор і занять використаних іграшок, інструментів і засобів на місця постійного перебування, викидати сміття в урну тощо. Навички охайності повинні супроводжувати будь-яку діяльність дитини з затримкою психічного розвитку, як вдома так і в дитячих організаціях [3];

4) навичка одягання і роздягання. Вона складається з умінь правильно знімати і одягати предмети одягу, розрізняти їх. Так, у дошкільних установах визначається перелік предметів одягу і взуття, які дитина може і повинна вміти одягати сама. До нього входять труси, шкарпетки, колготи, майка, сорочка, джинси, шорти, плаття, сарафан, спідниця, жилетка, пальто, шуба, куртка, чоботи, черевики, капці, босоніжки, туфлі тощо). Ці навички включають вміння дітей зав'язувати та застібати предмети одягу і взуття, користуватися липучкою або кнопками, блискавками і гудзиками, шнурками. Дитина з затримкою психічного розвитку повинна розрізняти взуття для правої і лівої ноги, правильно і послідовно одягатися та взуватися, користуватися носовою хусткою та інше;

5) навички адекватної поведінки полягають в умінні дитини вітатися і прощатися з дітьми і дорослими, допомагати іншій дитині при виконанні певних навичок самообслуговування. Діти означеної категорії повинні себе вести спокійно і ввічливо за столом, вміти пригостити один одного і не забути подякувати, побажати приємного апетиту під час їжі. Також потрібно навчити дітей пропускати один одного, ввічливо висловити прохання і подякувати за надану допомогу, разом з іншими дітьми сідати за стіл і після закінчення вживання їжі спільно й організовано виходити з-за столу. У приміщеннях і на вулиці не смітити та не кричати [4].

Висновки. Отже, навички самообслуговування поділяються на декілька груп, а саме: навички прийому їжі; гігієнічні навички; навички охайності; навички одягання та роздягання; поведінкові навички. Успішне їх формування у дітей із затримкою психічного розвитку сприяє формуванню в них культури поведінки, що в подальшому стане підґрунтям успішної соціалізації осіб зазначеної категорії.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методичних рекомендацій для успішного формування навичок самообслуговування в дошкільників із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алиева Ш. Г. Социальное развитие дошкольников. *Молодой ученый*. 2014. № 2. С. 111–115.
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учебное пособие. Москва: Форум, 2015. 144 с.
3. Гогоберидзе Г. А., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик для воспитания и обучения. Спб.: Питер, 2013. 464 с.
4. Дмитриева С. О. Педагогические условия формирования навыков самообслуживания у детей раннего дошкольного возраста. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://core.ac.uk/download/pdf/196276736.pdf>
5. Попова А. В. Развитие навыков самообслуживания у старших дошкольников. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://ipi.sfu-kras.ru/files/2_6.pdf

Радчук Дар'я Юрїївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ФОРМУВАННЯ СПРЯМОВАНOSTІ НА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито теоретичні аспекти процесу формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом. Наголошується, що готовність старшокласника до професійного самовизначення, як особистісне новоутворення, формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження старшокласником знань про зміст і структуру робітничих та технічних професій і їх вимоги до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями

та потребами. Узгодження учнем вимог майбутньої професії та власних можливостей здійснюється через профорієнтаційну діяльність, яка організовується й керується педагогом.

Ключові слова: професійний успіх, учні зі зниженим слухом, спрямованість, формування, старшокласники.

Radchuk Darya Yuriyivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Typhlopedagogy. Deaf pedagogy)
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor
O.V. Kolishkin

**FORMATION OF FOCUS ON FUTURE PROFESSIONAL SUCCESS IN PUPILS
WITH HEARING LOSS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

The article reveals the theoretical aspects of the process of forming a focus on future professional success in pupils with hearing loss. It is noted that the readiness of high school students for professional self-determination, as a personal neoplasm, is formed in the process of purposeful pedagogical influence and ensures coordination of high school student knowledge about the content and structure of working and technical professions and their requirements for the subject. The student's coordination of the requirements of the future profession and their own capabilities is carried out through career guidance activities, which are organized and managed by the teacher.

Keywords: professional success, pupils with hearing loss, focus, formation, high school students.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. Перед психолого-педагогічною наукою стоїть необхідність розробки сучасних засобів навчання та виховання, які б підвищували рівень соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями.

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти, вимагає особливої уваги щодо організації процесу формування спрямованості на майбутній професійний успіх дітей, які мають особливі освітні потреби, в тому числі зі зниженим слухом. Супровід професійного самовизначення даних осіб набуває вагомого значення, оскільки в системі шкільних дисциплін обрання майбутньої професії займає особливе місце [3]. Спеціальна школа покликана допомогти учням зі зниженим слухом оволодіти професією і адаптуватись до суспільного середовища, активно соціалізуватись у ньому.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення особистості та формування готовності старшокласника до вибору професії розглядається у працях Г. Балла, В. Зінченка, Л. Йовайші, Є. Клімова, Б. Федоришина та ін. [1]. Дослідження окремих вчених присвячено проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів у дітей зі зниженим слухом (А. Дьячков, Т. Розанова, Л. Фомічова) [2]. Велику увагу трудовому навчанню та вихованню, професійній орієнтації та свідомому вибору професії учнів зі зниженим слухом приділяли Г. Зайцева, Ж. Шиф та ін. [1; 3]. Однак, більшість дослідників звертають увагу на застарілість напрямів та методів, навчальних програм та форм проведення уроків у спеціальних школах.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти процесу формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом.

Виклад основного матеріалу. Процес формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів старшого шкільного віку уявляє собою систему державних заходів, яка передбачає формування у старшокласників психологічної готовності до вибору професії на основі потреб суспільства із урахуванням інтересів і схильностей. Ключовими елементами визначення такого типу є державне управління процесом підготовки учня до вибору професії, спрямованість цього управління на певне коло професій і на певні галузі виробництва, формуванню у них професійного самовизначення при виборі відповідних професій [1].

Актуальним для сучасної школи є розв'язання проблеми активізації процесу професійного самовизначення старшокласників, під якою розуміють цілеспрямований педагогічний вплив на особистість учня, який актуалізує перед ним проблему вибору майбутньої професії і пов'язану з ним діяльність, насамперед – самостійну, яку спрямовано на самопізнання та ознайомлення зі світом професій, співставлення власних якостей особистості з вимогами, які ставить професія до людини.

Готовність старшокласника до професійного самовизначення, як особистісне новоутворення, формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження старшокласником знань про зміст і структуру робітничих та технічних професій і їх вимоги до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами

[3]. Узгодження учнем вимог майбутньої професії та власних можливостей здійснюється через профорієнтаційну діяльність, яка цілеспрямовано організовується й керується педагогом.

Робота по формуванню спрямованості на майбутній професійний успіх у старшокласників передбачає вирішення певних завдань [2]:

1. Ознайомлення учнів з інформаційним матеріалом, що характеризує масові професії.

2. Інформування учнів про умови оволодіння професіями (про навчальні заклади, навчальні предмети, строки навчання, кваліфікаційні перспективи).

3. Формування в учнів позитивного ставлення до різних видів професій.

4. Формування в учнів стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, в основу яких покладено усвідомлення своїх власних професійно значущих психологічних особливостей, здібностей, а також соціально-економічних умов вибору професії.

Структурним елементом процесу професійного самовизначення виступає система професійної консультації. Сучасні дослідники визначають професійну консультацію як систему психологічного вивчення особистості учня з метою надання йому обґрунтованих порад щодо оптимальних для нього напрямів і засобів професійного самовизначення. Отже, за таким визначенням, у центрі професійної консультації, перебуває особистість у всій складності її психологічної структури, з індивідуальними особливостями прояву її психічних функцій, з її потребами, домаганнями, інтересами, зі сформованою (за допомогою профінформаційної роботи) профорієнтаційною позицією. В основі такої позиції – спрямованість особистості на самостійне вирішення проблеми власного професійного самовизначення [1].

Вагомим структурним елементом професійної орієнтації є професійний добір, який визначається як система роботи з надання порад і допомоги людині щодо прийняття нею рішення про такий вибір конкретного виду професійної діяльності, який би максимально відповідав суб'єктивним і об'єктивним умовам професійного самовизначення, перспективам подальшого розвитку даної особистості та її успішній реалізації в професійній діяльності.

Часто профдобрі збігається з функціональною частиною профконсультації. Такий збіг визначається спільністю методик, що застосовуються в цих двох системах. Але виділення системи профдоброру в окремий структурний елемент

професійної орієнтації необхідне через специфічну мету професійного відбору. Його метою є не підготовка учня до професійного самовизначення з відстроченим фіналом, а саме цей фінал, тобто вирішення питання про реалізацію професійного самовизначення. Вводячи поняття професійний добір у систему понять професійної орієнтації, розкриваємо його як процес добору професії для людини такої професії, що найбільшою мірою відповідає інтересам особистості цієї людини.

Система профдобору є органічною складовою системи професійної орієнтації та її фінальною частиною. За своїм змістом і своєю метою профдобр протистоїть профвідбору. Йдеться про зіставлення двох полюсів; на одному – люди, на другому – професії. У разі профдобору це зіставлення полюсів набуває такого змісту: з одного боку – конкретна людина з її інтересами, потребами, домаганнями, з іншого боку – множина професій, з яких потрібно виділити (підібрати) одну, що найбільш відповідає інтересам особистості, а всю решту відсіяти, У разі ж профвідбору з одного боку розташована конкретна професія зі своїми вимогами до психологічної сфери особистості, з іншого – певна множина людей, з якої потрібно вибрати лише тих, хто задовольняє вимогам даної професії, а всіх інших людей відсіяти. Тобто, у першому випадку фільтруються і певною мірою дискримінуються професії, у другому – фільтруються і дискримінуються люди [3].

Сутність профвідбору полягає в проведенні науково обґрунтованих комплексних, послідовних заходів, які дозволяють виявити осіб, найбільш придатних за своїми індивідуальними психофізіологічними властивостями до успішного опанування тією чи іншою професійною діяльністю.

Профвідбір в умовах школи – це спеціально організований процес, мета якого – визначити з допомогою науково обґрунтованих методів індивідуальні особливості учня як організму (що є компетенцією фізіології) і як особистості (що є компетенцією педагогіка та психології), врахувати та розвинути певні психофізіологічні характеристики особистості при опануванні визначеним профілем трудового навчання.

Профвідбір, як діагностична процедура, не претендує на остаточне вирішення питання щодо придатності особистості до професії; він тільки зменшує ймовірність помилок у професійному визначенні. Це залежить не стільки від показників досконалості та обґрунтованості тієї чи іншої застосованої

методики, скільки тим, що кожна людина має різні ресурси та можливості стосовно власного розвитку внаслідок високої пластичності нервової системи.

Взаємний зв'язок між профінформацією, профконсультацією і профдобором у системі профорієнтаційної роботи має певні особливості, що впливають із завдань і логіки побудови навчально-виховного процесу. Тільки за цих умов стає можливим підібрати для людини такий вид професійної діяльності де особистість максимально реалізує свої здібності. У такому разі людина має великі шанси на отримання задоволення від самого процесу й результату праці яку виконуватиме як фахівець.

Саме тому головне завдання профорієнтаційної роботи – формування в учнів спрямованості на майбутній професійний успіх та обрання майбутньої професії. Педагогами і психологами доведено, що пізнавальний інтерес є основним внутрішнім мотивом навчання, тому розвиток пізнавального інтересу до праці виявляється досить важливим для учнів.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито теоретичні аспекти процесу формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом. Професійне самовизначення старшокласників є процесом визначення індивідом свого місця в професійній структурі, заснований на усвідомленні індивідуальних здібностей, інтересів і можливостей (внутрішні фактори), а також залежить від соціального середовища (зовнішні фактори), результатом якого є безпосередньо вибір професії. Сучасні підходи до професійного самовизначення особистості розглядають його як довготривалий і динамічний процес самостійного зняття людиною протиріччя між власними можливостями, бажанням та попиту ринку праці щодо рівня і якості фахівців.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до професійного самовизначення старшокласників зі зниженим слухом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Липа. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
2. Основы корекційної педагогіки: навч. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
3. Сурдопедагогика : учеб. для студ. высш. пед. завед. / под ред. Е. Г. Речицкой. М. : ВЛАДОС, 2004. 655 с.

Радько Тетяна Миколаївна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Прядко Л.О. - кандидат педагогічних наук, доцент

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз науково-методичної психолого-педагогічної літератури стосовно компонентів, що складають сутність такого поняття, як нейропсихологічний підхід. Розглянуто основні нейропсихологічні фактори та їх значення для становлення та розвитку мовленнєвої функції в онтогенезі. Висвітлено особливості нейропсихологічної готовності до мовленнєвої діяльності дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Обґрунтовано необхідність глибокого психолого-педагогічного та нейропсихологічного аналізу індивідуальних особливостей дітей з ТПМ.

Ключові слова: нейропсихологія, вищі психічні функції, функціогенез, нейропсихологічний підхід, нейропсихологічна діагностика і корекція, розвиток мовлення.

Radko Tetiana Mikolaivna

Master's student majoring in 016 Special Education

(Oligophrenic Pedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

AS Makarenko University

Pryadko L. O. – Candidate of Pedagogical sciences

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN SPEECH CORRECTION OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article analyzes the scientific and methodological psychological and pedagogical literature on the components that make up the essence of such a concept as a neuropsychological approach. The main neuropsychological factors and their significance for the formation and development of speech function in ontogenesis are considered. Peculiarities of neuropsychological readiness for speech activity of children with severe speech disorders (SSD) are highlighted. The necessity of deep psychological-pedagogical and neuropsychological analysis of individual features of children with SSD is substantiated.

Key words: neuropsychology, higher mental functions, functional genesis, neuropsychological approach, neuropsychological diagnosis and correction, speech development.

Постановка проблеми. Для великого відсотка дітей молодшого шкільного віку характерний нерівномірний розвиток вищих психічних функцій (ВПФ). Деякі з ВПФ можуть бути сформованими нормотипово, але знайдуться і такі, що будуть відставати у розвитку, що зумовлений індивідуальними відмінностями. Ці особливості онтогенезу для даної вікової категорії вже викликають деякі занепокоєння та при несприятливих умовах соціального середовища можуть перешкоджати гармонійному розвитку особистості дітей, зокрема, й таким

вищим пізнавальним процесам, як мова та мовлення. В таких ситуаціях перед спеціальним педагогом закладу загальної середньої освіти постає проблема вибору дієвого підходу до діагностики та корекції дизонтогенезу дитини. Особливу увагу, на нашу думку, в таких випадках слід приділити нейропсихологічному підходу, оскільки дитяча нейропсихологія сьогодення – це прогресивна наука, що володіє достатнім арсеналом наукових знань та ефективних методів.

Аналіз досліджень і публікацій. Статистичні дані сьогодення говорять про стрімкий ріст кількості дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і мовленнєвими порушеннями. Даний факт знаходиться під пильною увагою сучасних нейрофізіологів, психологів та педагогів, зокрема, О.Балашової, Н.Зверєвої, М.Семаго, Г.Семенович, А.Сиротюк, В.Тарасун, О.Хомської, Л.Цветкової та ін. Як зазначає А. Семенович, «Спектр і розмах явищ, що визначаються як «розвиток з відхиленнями», неухильно збільшується, набуваючи більш загрозливих масштабів» [6, с. 6]. При цьому спостерігається складна взаємодія факторів і причин як біологічної, так і соціальної природи, що впливають на психічний розвиток дітей.

Сучасні тенденції до міждисциплінарності у підходах до корекції порушень мовлення потребують не тільки засвоєння оновлених знань в галузі нейронаук, а й уміння застосовувати методи нейропсихологічного обстеження для валідної діагностики тяжких порушень мовлення (В.Тарасун, А.Семенович, В.Синьов, В.Тищенко, М.Шеремет, Т.Ахутіна, А.Шахнарович, Л. Аксенова, Т.Журба). Крім того, проблема раннього втручання і надання допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку визначається як пріоритетний напрям в галузі інклюзивної освіти [3].

Метою статті є обґрунтування необхідності поєднання нейропсихологічного та логопедичного напрямів у діагностиці та корекції мовленнєвих порушень у дітей з ТПМ для досягнення більшої ефективності корекційних впливів.

Виклад основного матеріалу. Для дошкільників, що мають тяжкі порушення мовлення, визначальним у меті їх корекційно-розвивального навчання є комунікативний компонент, тобто формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості, що на належному рівні володіє мовними та мовленнєвими уміннями та навичками. Але потрібно зазначити, що повноцінний онтогенез мовленнєвої функції також напряму залежить від

збереженого та своєчасного як морфогенезу, так і функціогенезу тих ділянок кори головного мозку, де локалізуються всі її компоненти.

Функціогенез визначається як становлення "функціональних органів" психіки. Одночасно з формуванням у дитини вищих психічних функцій відбувається становлення та розвиток функціональних органів мозку – стійких рефлекторних об'єднань чи систем, що слугують для здійснення певних актів. Такі функціональні органи формуються прижиттєво та у подальшому діють як єдине ціле, що характеризується високим ступенем стійкості, має здатність до перебудови за рахунок заміни одних компонентів іншими [2].

Крім того, відповідаючи одному і тому ж завданню, функціональні органи мозку можуть мати різну структуру, що й описано у теорії динамічної локалізації вищих психічних функцій Л. Виготським та ін. Отже, анатомічне дозрівання мозку є фундаментом для становлення функціональних поєднань мозкових структур, що, своєю чергою, забезпечує необхідні умови для психічної діяльності та її розвитку [1].

Мовлення є найскладнішою формою вищих психічних функцій. Мовленнєву діяльність характеризує багатозначність, багаторівневість її структури, рухливість та зв'язок із іншими психічними функціями. Здійснення мовлення на всіх його рівнях забезпечується комплексом складних психологічних механізмів. Можна зробити висновок, що утруднення формування та розвитку мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) у процесі корекційно - розвивальної роботи можуть бути пов'язаними не лише з морфогенезом, а й із функціогенезом мозкових структур.

Нейропсихологічні дослідження свідчать, що найрізноманітніші психічні процеси виявляються взаємопов'язаними, об'єднаними між собою у процесі виконання психічної діяльності, а отже і на рівні тієї частини функціональних органів мозку, що відповідають за нормальне функціонування мовлення. Таким чином, у випадку несформованості або дефіцитарності певного фактору в індивідуальному розвитку дитини саме на таку ланку повинна бути скерована увага логопеда у процесі корекційно-розвивальної роботи. Адже повноцінне подолання важкого мовленнєвого порушення інколи досить утруднене лише за допомогою методів та засобів логопедичної роботи, їх виявляється недостатньо.

Якщо мовлення входить до складу вищих психічних функцій та нерозривно із ними пов'язане, тоді цілком допустимо, що причини труднощів

формування та засвоєння його складових потрібно шукати у функціогенезі відповідних мозкових структур [3].

Питання про психофізіологічну природу мовленнєвого процесу було детально проаналізоване О. Лурією. Він показав, що ці операції здійснюються обома системами головного мозку, які мають свою функціональну і структурну специфіку. Одна з них знаходиться в передніх (премоторних і лобових) відділах кори головного мозку і зв'язана з організацією рухових процесів, їх нормальним і плавним протіканням у часі і відповідністю цих функцій вихідним програмам. Ці відділи мозку відповідають за предикативно побудоване, зв'язне мовленнєве висловлення, тобто за синтагматичну організацію мовлення [2].

Інша система розташована в задніх (тім'яно-скронево-потиличних) відділах і забезпечує функцію прийому, переробки і збереження інформації, а також створює основу для кодування цієї інформації в парадигматичні (фонематичні, лексико-семантичні, логіко-граматичні) системи мовлення.

Логопедичний і нейропсихологічний рівні аналізу результатів у сукупності дають повне уявлення про картину мовленнєвого порушення і що особливо важливо, дозволяють виробити стратегію спрямованої корекційної роботи, що передбачає співробітництво логопеда і психолога.

У практичній діяльності нейропсихолога використовується запропонований О. Лурією метод синдромного аналізу, або так звана «батарея методів Лурії». О. Лурія відібрав низку тестів, об'єднаних в «батарею», яка дозволяє оцінити стан всіх основних ВПФ (за їх параметрами). Ці методики адресовані до всіх мозкових структур, які забезпечують вказані параметри, що і дозволяє визначити зону дисфункції мозку. Зміна складності завдань та темпу їхнього пред'явлення дає можливість з великою точністю виявити тонкі форми порушення (поставити топічний діагноз). Запропонований метод заснований на системному підході до аналізу порушень функції та якісному аналізі дефекту і являє собою набір спеціальних проб, що адресуються до різних пізнавальних процесів, довільних рухів та дій [2].

Даний метод, як інструмент клінічної нейропсихологічної діагностики, спрямований на вивчення різних пізнавальних процесів та особистісних характеристик, тобто за допомогою методу синдромного аналізу можна визначити наявність або відсутність мозкових дисфункцій у дітей із труднощами навчання, розкрити механізми, що лежать в основі цих труднощів, і зрозуміти первинний дефект, який обумовив їх виникнення.

Поряд з методом синдромного аналізу, окремо або як його доповнення, послуговуються інструментальними методами нейропсихології, такими як магнітно-резонансна томографія (МРТ), позитрон-емісійна томографія (ПЕТ), комп'ютерна томографія (КТ), електроенцефалограма (ЕЕГ) [4].

Наявність у сучасних дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку перинатальних уражень саме підкіркових і стовбурових відділів головного мозку унеможлиблює повноцінне створення розгалужених нервових взаємозв'язків як в горизонтальному, так і у вертикальному напрямках (інтрапівкулевих і міжпівкулевих) [5]. Незважаючи на включення компенсаторних механізмів інтегративної діяльності мозку при народженні, у таких дітей спостерігаються ушкодження мозкових центрів мовлення автоімунного генезу внаслідок продукції в організмі матері протимозкових ембріональних антитіл [4]. Тоді, згідно МКБ-11, такі діти отримують у дитячих невропатологів діагноз «мінімальні мозкові дисфункції», до яких належать і різні клінічні форми порушень вербальних функцій.

Тому в таких випадках традиційні методи медико-психолого-педагогічної допомоги дітям з ТПМ не дають очікуваних для логопедів і батьків результатів, і постає актуальна задача необхідності фізіологічно-адекватної стимуляції відповідних нейроструктур мозку з метою активізації їхнього функціонування для формування когнітивних і вербальних функцій дитини. На сьогодні в логопедичній практиці з метою вирівнювання темпів дизонтогенезу та абілітації дітей з ТПМ використовується стимулюючий вплив на нейроструктури слухової сенсорної системи мозку (Томатіс-метод), але призначення таких нейроакустичних тренувань потребує використання нейрологопедичного моніторингу [6].

Висновки. Отже, виявлення недостатньо сформованого нейропсихологічного фактору, де, як правило, несформованими виявляються не один, а декілька психічних процесів, дозволяє визначити напрямки та складові корекційно-розвивального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Реалізація міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів із урахуванням індивідуальних особливостей допомагає у постановці валідного логопедичного висновку та надає можливість розробки особистісно зорієнтованих заходів психолого-педагогічної корекції для ініціювання мовленнєвої активності при ТПМ.

Перспектива дослідження полягає в реалізації у практичній роботі корекційних педагогів нейропсихологічного підходу, що дозволить підвищити

ефективність комплексної діагностики порушень мовленнєвого розвитку у дітей і розробляти заходи, орієнтовані на стимуляцію комунікативної активності при тяжких порушеннях мовлення (наприклад, застосування «акустичних нейромодуляцій» тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вознюк Л.М. Інтеграція логопедичних і нейропсихологічних технологій у діагностиці дошкільників з органічним ураженням ЦНС. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. 2016. № 8. С.20 - 24
2. Глозман Ж..М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб. : Питер. 2006.
3. Дегтяренко Т. В., Павлова Н.В. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*. 2016. № 8. С. 30 - 37
4. Полещук С.В. Нейропсихологічне дослідження дітей зі складною структурою дефекту. *Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології*: зб. наук.праць. Херсон : ПП Вишемирський В.С. 2010. С. 159 -161.
5. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Москва: Генезис, 2008. 319 с.
6. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* зб. наук. праць. 2012. № 3.

Сайко Марина Петрівна

асистент вчителя – дефектолога

КУ – Сумської обласної ради

Сумський обласний центр комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

СНЮЗЛЕНТЕРАПІЯ, ЯК СКЛАДОВА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ДІАГНОЗ ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ

У статті міститься інформація про снюзлентерапію, як метод корекційно-реабілітаційної діяльності. Особливості розвитку дитини, яка має органічне ураження центральної нервової системи. Його вплив на розвиток полягає в складних форм пізнавальної діяльності, тому основна увага при корекційній роботі з такими дітьми приділяється розвитку пізнавальної, емоційно-особистісної та вольової сфер, збереженню і зміцненню психофізичного та емоційного здоров'я дітей. Принципи, методи, технології снюзлентерапії. Значення снюзлентерапії для дітей, які мають діагноз церебральний параліч.

Ключові слова: снюзлентерапія, «сенсорна кімната», сенсорна корекція, діти з церебральним паралічем.

Saiko Marina Petrivna

assistant teacher - defectologist

KU - Sumy regional council Sumy regional center

comprehensive rehabilitation

for children and people with disabilities

SNUSLENTHERAPY AS A COMPONENT OF THE CORRECTIONAL AND REHABILITATION PROCESS OF CHILDREN DIAGNOSED BY CHILD CEREBRAL PALSY

The article contains information about snusline therapy as a method of correctional and rehabilitation activities. Features of the development of a child who has an organic lesion of the central nervous system. Its impact on development lies in complex forms of cognitive activity, so the main attention in correctional work with such children is paid to the development of cognitive, emotional, personal and volitional spheres, preservation and strengthening of psychophysical and emotional health of children. Principles, methods and technologies of snuzlen therapy. The value of snuslen therapy for children with cerebral palsy.

Key words: snusline therapy, «sensory room», sensory correction, children with cerebral palsy.

Постановка проблеми: Світова статистика свідчить, що на одну тисячу новонароджених припадає дві-три дитини, які страждають на дитячий церебральний параліч. Церебральний параліч- це складне порушення рухових функцій на рівні центральної нервової системи і як в наслідок мають місце різноманітні порушення :рухові, інтелектуальні, мовленнєві, розлади інших вищих коркових функцій. Що призводить до сенсорної дезінтеграції, котра знижує якість сприймання в цілому та обмежує обсяг отриманої інформації. Діти з церебральним паралічем потребують створення комплексної та безперервної реабілітації та змушує до застосування нових інноваційних технологій. Дитина з порушенням сенсорної інформації не може ефективно та плавно адаптуватися до навколишнього середовища і отримувати інформацію, з того, що її оточує. Тому вона потребує специфічного, спеціально організованого для неї середовища, яким є сенсорна кімната.

Актуальність: В Україні проблемою сенсорної корекції та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку займається ряд фахівців, що досягли значних позитивних результатів у своїх науково – практичних дослідженнях: Т.Скрипник, Н. Луньова та ін. Терапія сенсорної інтеграції набула своєї популярності у нашій країні завдяки працям Е. Джин Айрес та Улли Кіслінг. Проблеми розвитку порушення пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та особистості дітей з церебральним паралічем, присвячено значну кількість робіт сучасних фахівців таких як Є. Калюжнюк, О.Мастюкова,

І. Левченко, Є. Кириченко. Застосування сенсорної терапії як допоміжного засобу корекційної роботи у дітей з інвалідністю є особливо актуальною, з урахуванням розвитку міждисциплінарних зв'язків, що враховують закономірності розвитку дитини та надають змогу повноцінно інтегрувати в суспільство.

Мета статті: написання даної статті є вивчення можливості застосування снюзлентерапії у корекційно-реабілітаційному процесі роботи з дітьми із церебральним паралічем.

Викладення основного матеріалу. Рух є одним з основних проявів життєдіяльності організму, і всі його найважливіші функції - дихання, кровообіг, ковтання, переміщення тіла в просторі, звуковимовна сторона мовлення – реалізуються в русі – скороченням м'язового апарату.

У осіб із ураженням опорно-рухового апарату порушений весь хід моторного розвитку, що несприятливо впливає на формування нервово-психічних функцій.

Порушення функцій опорно-рухового апарату можуть мати як вроджений, та і набутий характер. Визначають такі види патології опорно-рухового апарату: захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч (ДЦП).

Дитячий церебральний параліч – захворювання незрілого мозку, яке виникає під впливом різноманітних шкідливих факторів, що діють у період внутрішньоутробного розвитку, на момент народження і на першому році життя дитини (Є. Мастюкова, 1991).

При дитячому церебральному паралічі в першу чергу вражаються рухові зони головного мозку, а також відбувається затримка та порушення його дозрівання в цілому. Тому в дітей, які страждають на ДЦП, мають місце різноманітні порушення: рухові, інтелектуальні, мовленнєві, розладнання інших вищих коркових функцій

Для дітей із церебральним паралічем характерна своєрідна аномалія психічного розвитку, обумовлена органічним ураженням головного мозку та різними руховими, мовленнєвими та сенсорними дефектами. Аномалія розвитку психіки при ДЦП охоплюють порушення пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та особистості.

У дітей з ДЦП наявні затримка й порушення формування всіх рухових функцій: важко та з запізненням формується функція утримання голови, навички сидіння, стояння, ходьби, маніпулятивної діяльності. Рухові порушення

обумовлені дією низки чинників, які безпосередньо пов'язані зі специфікою захворювання. При ДЦП відбувається порушення координації діяльності різних систем аналізаторів. Патологія зору, слуху, м'язово-суглобного чуття істотно позначається на сприйнятті навколишнього світу в цілому, обмежує обсяг інформації, утруднює інтелектуальну діяльність дітей з церебральним паралічем. Більшість дітей відрізняється низькою пізнавальною активністю, яке виявляється у відсутності інтересу до завдань, поганій зосередженості, повільності та зниженому переключенні психічних процесів.

Спеціально організований комплекс заходів реабілітації й адаптації осіб з ураженням опорно-рухового апарату повинен бути спрямований на те, щоб особи даної категорії могли вести нормальне життя, працювати, займатися спортом і т. ін. [2]

Ф. Лофорн запропонував модель формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей з церебральним паралічем, пропонуючи покрокові дії, та виокремлюючи рівні каналу-сприйняття сенсорної інформації: визначення сенсорного каналу; включення каналу; переключення каналу; визначення сенсодинамічного типу; спалах; переживання – сенсорно-емоційний синтез [3; с.131].

Серед новітніх у корекційно-реабілітаційних технологій, що активно використовуються як інструмент сенсорної реабілітації дітей з церебральним паралічем, є так звана реабілітація за допомогою «сенсорної кімнати».

Вперше поняття «сенсорна кімната» було введено М. Монтесорі. В її педагогічній системі, заснованій на сенсорному вихованні, середовище, в якому організовується робота з дітьми, розглядається як спеціально обладнане приміщення (кімната). Сенсорна кімната, з точки зору М. Монтесорі, це середовище, насичена автодидактичним матеріалом для занять з дітьми [1; с.8].

Ідея штучної стимуляції сенсорного сприйняття засобами спеціально створеної середовища народилася в Голландії в кінці 70-х років ХХ ст., а потім була розвинена в Великобританії. Простір для стимуляції зовнішніх і внутрішніх стимулів людини отримало назву сенсорної кімнати.

Сенсорна кімната – це важливий лікувальний засіб для дітей, чиї можливості відчувати світ обмежені хворобою. Сеанси в сенсорній кімнаті можна включаються в комплексну систему реабілітації дітей з опорно-руховою патологією. Мозок та центральна нервова система визначає розвиток

багатьох захворювань. В сенсорній кімнаті можна здійснювати не медикаментозний вплив [5; с.10].

Метою терапевтичних занять із снюзлентерапії є компенсація визначених діагнозом порушень та розладів чуттєвої інтеграції. Важливим аспектом успіху таких занять є мотивація дитини та вміння педагога адаптувати завдання до її потреб і реалізувати їх у формі «керованої гри» на підставі розроблено програми снюзлентерапія, яка враховує такі фактори:

- проста стимуляція основних відчуттів, з метою подразнення конкретних рецепторів, що належать до тієї ж системи;
- уникнення порушення протипоказів;
- поєднання відповідно до підбраної послідовності стимуляції різних систем;
- використання однієї стимуляції в різних ситуаціях;
- мотивація дитини та підтримка певного рівня зосередження [3; с.131].

Приміщення снюзелентерапії наповнене різноманітним обладнанням: бульбашкова колона, світильник «Чарівна квіточка», «Чарівна нитка», ігровий оптоволоконний пучок «Кольоровий струмок», сухий басейн та багато інших матеріалів, які використовуються, як додаткові інструменти терапевтичного впливу, що підвищують ефективність корекційно-розвивальної роботи дітьми з церебральним паралічем.

Робота з кожною дитиною починається з діагностики психомоторного розвитку шляхом спостереження задовільною активністю дитини. На першому занятті педагог намагається здобути прихильність дитини і викликати довіру до себе. Як тільки дитина починає гратися, педагог за допомогою вербальних і невербальних інструкцій заохочує її до вибору такої діяльності, яка забезпечує максимальний потік сенсорних стимулів до ЦНС, ненав'язливо спрямовує її активність та змінює ігрову обстановку таким чином, щоб розвивати ті функції, які відстають. Під час занять необхідно створити безпечні та комфортні умови для дитини, а також подбати про те, щоб їй було цікаво.

За допомогою стимульних та технічних засобів нами обрано та запропоновано такі напрямки для роботи у снюзлентерапії: вироблення відповіді на зорові стимули; прийняття різних видів зорової стимуляції; розвиток зорово-рухової координації для діставання чи схоплення предмета; розвиток зорової пам'яті та зорового розрізнення; отримання задоволення від сприймання звуків; вміння локалізувати і простежувати рух звука; розвиток терпимості до більш широкого спектру звучання; просте розрізнення звукових

сигналів; зростання рухового спектру під визначені звуки; отримання задоволення та приємних емоцій від руху; розширення рухового досвіду; усвідомлення рухів різних частин тіла.

Заняття з снюзлентерапії допомагають формувати та закріплювати результати корекційної роботи в цілому, оскільки використані технології сенсорної стимуляції прискорюють розвиток емоційної сфери, зокрема, позитивних відчуттів. Сприяють виникненню відчуття внутрішнього контролю і порядку, підсилюється увага до отриманих відчуттів, відчуття власної особистісної цінності, виявлення прихованих умінь та їх розвитку (створення ситуації успіху) [3].

Висновок: На основі написаного, зазначимо, що дитина з церебральним паралічем потребує допомоги в різних сферах розвитку. Саме снюзлентерапія дозволяє скоригувати ті компоненти співкоординаційної діяльності, що лежать в основі пізнавальної діяльності. Окрім того, заняття з снюзлентерапії стимулюють необхідну рухову активність. Отже, в роботі з дитиною із церебральним паралічем доцільно використовувати снюзлентерапію, як технологію корекційно-реабілітаційної діяльності. Важливо пам'ятати, що розвиток сенсорики дозволяє дитині навчитися краще пізнавати світ і відчувати його, а саме за допомогою цієї методики ми формуємо у дитини необхідні для цього механізми, маємо можливість виділити основні аспекти на базі індивідуального підходу.

Перспектива дослідження: включення технологій з снюзлентерапії в реабілітаційний процес, як базову корекційну технологію, що формує передумови до активної корекційно-реабілітаційної діяльності і дозволяє надавати допомогу дітям з церебральним паралічем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. О. В. Колишкін. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
2. Заплатинська А. Б. Методологічні основи корекції сенсорної інтеграції дітей з ДЦП за допомогою темних сенсорних кімнат. *Актуальні проблеми корекційної освіти*: Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Видання VI. Випуск 1. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. С. 126-137.
3. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие. СПб.: ХОКА, 2007, ч. 1: Темная сенсорная комната. 352 с.
4. Темная сенсорная комната – мир здоровья: Учебно-методическое пособие. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. 394 с.

Синявіна Юлія Анатоліївна

вчитель-дефектолог

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня

школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЯК АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті проаналізовано специфіку індивідуалізації навчання як аспекту реалізації інклюзивної освіти. Окреслено мету реалізації індивідуалізації навчання, визначено у цьому процесі роль педагога за концепцією Нової української школи. Представлено різні погляди дослідників щодо вивчення проблеми індивідуалізації навчання у сучасному освітньому просторі. Акцентовано увагу на змістовому наповненні індивідуалізації навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Ключові слова: індивідуалізація, навчання, інклюзія, учні з особливими освітніми потребами, освіта.

Sinyavina Julia Anatoliyivna

special education teacher

KZ «Zaporizhzhya special boarding school «Source»

Zaporozhye regional council

THE PROBLEM OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION AS AN ASPECT OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

The article analyzes the specifics of individualization of education as an aspect of the implementation of inclusive education. The purpose of realization of individualization of training is outlined, the role of the teacher according to the concept of the New Ukrainian school is defined in this process. Different views of researchers on the study of the problem of individualization of learning in the modern educational space are presented. Emphasis is placed on the content of individualization of learning in an inclusive educational environment.

Keywords: individualization, learning, inclusion, students with special educational needs, education.

Постановка проблеми: За концепцією Нової української школи педагог є носієм гуманістичних цінностей та ідеалів, які зможуть підготувати кожного учня до активної участі у громадському житті. Сучасний фахівець має володіти соціально-особистісними, загально-науковими, інструментальними та професійно компетентнісними знаннями, які гарантують справжнє, а не формальне включення учнів з особливими освітніми потребами в освітній процес, оптимальне освоєння ними програми і що принципово важливе, забезпечувати у такий спосіб вирішення як корекційно-педагогічних, так і соціально-реабілітаційних завдань [5].

Нові підходи визначають інноваційні вимоги до роботи адміністрації та колективу освітнього закладу, до рівня сфери управління, організації всієї

системи його внутрішніх і зовнішніх відносин. Адміністрації та педагогам делегуються ширші повноваження, але при цьому зростає рівень їхньої відповідальності. На управлінський апарат інклюзивної освіти покладається обов'язок забезпечити відповідність освітнього середовища та технологій потребам соціального розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами. А це означає – індивідуалізувати навчання, наблизити його до досвіду дітей, стимулювати взаєморозуміння і соціальну взаємодію учнів з особливими освітніми потребами.

Актуальність: У становленні та розвитку інклюзивної освіти питання диференціації та індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами набувають особливої актуальності. Так у зарубіжних дослідженнях представлені різні підходи вивчення цієї проблеми. Зокрема, розглядається залежність ефективності інклюзивного навчання від того, наскільки в освітньому процесі враховуються індивідуальні освітні потреби дитини; якою мірою здійснюється адаптація та модифікація стандартної навчальної програми, ретельне і систематичне структурування визначених навчальних завдань. Дослідники у диференційованому викладанні вбачають використання методик, які орієнтуються на сильні сторони учня, його інтереси, уміння, навички, рівень підготовленості та можливості їх формування в умовах інклюзивного навчального середовища.

Перед педагогами постає питання адаптації навчального процесу таким чином, щоб усі діти мали змогу набути знання, вміння і навички відповідно до стандартизованого курикулуму. На думку закордонних дослідників, визначені складові курикулуму, які підлягають диференціюванню доповнюються ще й підходами до організації різних форм роботи; формування навичок поведінки. Таким чином, диференціація в інклюзивному середовищі поширюється на всі складові стандартизованого курикулуму (навчально-дидактичного забезпечення); охоплює визначення конкретних освітніх завдань, адаптацію/модифікацію стандартної навчальної програми, з наступним її втіленням в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими освітніми потребами [1].

Усталені підходи до диференціації освітнього середовища в умовах інклюзивного освітнього простору доцільно втілювати у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, проектуючи їх на особливості організації змісту, методів, методик навчання загальноосвітнього навчального закладу.

Дослідженню проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в інклюзивному середовищі, можливостей супроводу таких дітей, їх реабілітації та соціалізації присвячені праці В. Авілова, В. Бондаря, О. Євтухової, В. Зарецького, І. Іванової, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, Ю. Найди, О. Савченко, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, Є. Чайковського та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості індивідуалізації навчання як аспекту реалізації інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освітнього процесу проблема індивідуалізації навчально-виховного процесу цікавить багатьох учених і практиків. Проте кожен з дослідників трактує її по-своєму. Індивідуальність – це сукупність якостей, особливостей, що притаманні окремому індивіду, це специфічне, неповторне, особливе в індивіді. У «Новому тлумачному словнику української мови» дане поняття визначають так: «Індивідуальність – сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідів; людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис; особистість» [1].

Активно досліджуватися проблема індивідуалізації почалася у другій половині ХХ століття. Індивідуалізація процесу навчання як спосіб підвищення пізнавальної активності і самостійності учнів, досліджується з точки зору організації фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів, індивідуального стилю діяльності.

У цей період проводять свої ґрунтовні дослідження з проблеми індивідуалізації і диференціації навчання А. Бударний, Є. Рабунський, А. Кірсанов і інші. У 70-80 роках ХХ століття досить активно досліджує питання індивідуалізації і диференціації навчання прибалтійський науковець І. Унт. Представлені дослідження створили основу для реалізації проблеми індивідуалізації навчального процесу на практиці.

Індивідуалізацію процесу навчання вченими визначено як організацію такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, за якої якомога повніше враховують і використовують індивідуальні можливості кожного, визначають перспективи інтелектуального розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, шукають засобів, що компенсували б наявність порушень і сприяли формуванню індивідуальної особистості. Реалізація індивідуалізованого навчання обов'язково базується на

індивідуальному підході. Це педагогічний принцип, який обумовлюється індивідуальними особливостями учнів у навчанні та вихованні [3, с. 101–105].

У педагогічному словнику поняття «індивідуалізація навчання» визначається як організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності навчання [1]. Обов'язковою передумовою індивідуалізації навчання є вивчення особливостей школярів, які стосуються: функціонування нервової системи і мозку, стану здоров'я, потреб, інтересів, здібностей і можливостей; загально навчальних та предметних знань і вмінь, здатності до навчання та ін.

Поняття «індивідуалізація навчання» не має єдиного визначення. Його трактування науковцями залежить від того, яку мету і засоби навчання мають на увазі дослідники. Отже, під поняттям «індивідуалізація навчання» слід розуміти організацію навчально-виховного процесу, при якому вибір способів подачі інформації, прийомів роботи на уроці, темпу навчальної діяльності враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їх навчальних здібностей.

Принцип індивідуального підходу до учнів дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі йти до володіння навчальним матеріалом своїм шляхом. Реалізуючи цей принцип потрібно враховувати рівень інтелектуального розвитку дітей, їх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності. Щоб врахувати специфіку розвитку учнів, учитель повинен уважно вивчити кожну дитину з особливими освітніми потребами, знати їх індивідуальні інтереси та схильності, з'ясувати актуальний рівень розвитку.

Індивідуалізація на уроці дає змогу враховувати темпи роботи кожного учня, його підготовленість, створює можливості для диференціації завдань, контролю і оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність, але потребує значних затрат часу і зусиль учителя [2].

Аналіз відповідної літератури показує, що більш точний зміст цього поняття в кожному конкретному випадку залежить від того, які цілі та засоби маються на увазі, коли говорять про індивідуалізацію. Різноманітні варіанти використання цих понять можна зустріти у зарубіжній літературі. У США поняттям «індивідуалізація» охоплює любі форми та методи врахування індивідуальних особливостей дітей. Індивідуалізоване навчання іноді розглядається як стратегія навчання.

На думку Л. Прядко, це проявляється в наступних варіантах: 1) від мінімальних модифікацій в груповому навчанні до повністю незалежного навчання; 2) варіювання темпу навчання, цілей, методів навчання, навчального матеріалу, необхідного рівня успішності; 3) використання індивідуалізованого навчання по всім навчальним предметам, за частинами предметів, в окремих частинах навчального матеріалу [5].

Індивідуалізація процесу навчання тісно переплетена з індивідуальним підходом. Вважаємо за необхідне обґрунтувати поняття «індивідуальний підхід». Індивідуальний підхід це: 1) принцип педагогіки відповідно якому в процесі навчально-виховної роботи із групою дітей вчитель взаємодіє з окремими дітьми по індивідуальній моделі, враховує їх особисті якості; 2) орієнтація на індивідуальні особливості дитини під час спілкування з нею; 3) облік індивідуальних особливостей в процесі навчання; 4) створення психолого-педагогічних умов не тільки для розвитку всіх учнів, но й для розвитку кожної дитини по окремоті [4].

Виходячи із викладення вище, конкретизуємо поняття «індивідуалізація навчання»: 1) організація навчального процесу, при якому вибір способів, прийомів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів; 2) різні навчально-методичні, психолого-педагогічні та організаційно-управлінські заходи, забезпечуючи індивідуальний підхід.

Звідси випливає необхідність у відповідних засобах навчання при індивідуалізованому навчанні. Для того, щоб навчання насправді сприяло розвитку дитини з особливими освітніми потребами й мало розвиваючий ефект, має дотримуватися одна універсальна умова – суб'єкт повинен бути включений в активні види діяльності та спілкування. Ефективність навчання залежить не тільки від характеру існуючих завдань, але, перш за все, і від якості активності учня як суб'єкта [6].

Зважаючи на існуючі індивідуальні відмінності в учнів виникає питання, як організувати навчальну роботу так, щоб вона активізувала кожного окремого учня. Вирішення цього питання і є одним з основних завдань індивідуалізації навчальної роботи. Індивідуалізація навчання є обліком індивідуальних особливостей учнів у навчальній роботі.

У зв'язку з цим постає питання: «Які ж це індивідуальні особливості особистості учня, обумовлюють індивідуалізацію процесу навчання?». Такими можуть бути різні фізичні і психічні якості і стани особистості: особливості всіх

пізнавальних процесів і пам'яті, властивості нервової системи, риси характеру і волі, мотивація, здібності, обдарованість. Крім того, на навчальну діяльність учня впливають різні соціальні чинники (статус учня в класному колективі, домашні і різні інші зовнішні впливи) [7].

У зв'язку з цим виникає суперечність: між необхідністю враховувати різноманітність індивідуальних особливостей особистості, між можливостями реалізації цієї необхідності в масовій школі вельми обмежені. Усе викладене вище підкреслює важливість застосування індивідуалізації процесу навчання.

Визначимо особливості організації індивідуалізації навчання виходячи із таких чинників: рівень інтелектуального розвитку учня; швидкість засвоєння навчального матеріалу та можливість працювати самостійно (чим нижче темп просування, тим більше учні потребують допомоги); навчальні вміння (виявляються в самостійній роботі учнів з навчальним матеріалом: у ході сприйняття і обробки нового матеріалу, під час виділення з нього істотного, його структуруванні і зв'язуванні нового матеріалу з раніше пройденим, у ході узагальнення навчального матеріалу, повторенні і його застосуванні).

Специфічна навчальна мета в аспекті індивідуалізації, на думку І. Унта, полягає у можливості вдосконалити знання, вміння і навички учнів, сприяти реалізації навчальних програм підвищенням рівня знань, умінь і навичок кожного учня окремо. Таким чином зменшити його абсолютне і відносне відставання (під останнім розуміється вчення нижче своїх можливостей), поглиблювати і розширювати знання учнів, виходячи з їх інтересів і спеціальних здібностей. Розвиваюча мета індивідуалізації має сприяти формуванню і розвитку логічного мислення або його елементів (залежно від потенційних можливостей дитини), креативності і умінь навчальної праці спираючись на зону найближчого розвитку учня [7].

Висновки. Отже, індивідуалізація процесу навчання передбачає навчання за індивідуальними навчальними програмами, змістом, формами, засобами, індивідуальним темпом, формами контролю і оцінювання тощо. Вона включає: всебічне вивчення особливостей учнів з особливими освітніми потребами: їхніх потреб, інтересів, здібностей і можливостей; наявність корекційного компоненту навчання, фахівців, програм; добре налагоджену і розвинену матеріально-технічну базу.

Індивідуалізація навчання володіє додатковими можливостями – викликати в учнів позитивні емоції, а саме впливати на їх навчальну мотивацію

і ставлення до навчальної роботи, поліпшувати навчальну мотивацію і розвивати пізнавальні інтереси.

Перспектива дослідження. У дослідженні реалізації можливостей індивідуалізації навчання Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 366 с.
2. Кирсанов А. А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников. Казань, 1980. 142 с.
3. Коберник Г. І. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 46. С. 101–105.
4. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. *Социальная педагогика*. 2010. № 1. С. 77–87.
5. Прядко Л.О. Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. 310 с. С.144–152.
6. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 25–29.
7. Унт И. Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса. *Сов. педагогика*. 1971. № 11. С. 40–44.

Таран Євгенія Олександрівна

студентка 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імена А.С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О. В. Колишкін

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

У статті описано використання та вплив арт-терапевтичних технологій на процес розвитку соціальної активності молодших школярів зі зниженим слухом. Нові умови стратегії реформування спеціальної освіти в Україні передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів проблеми формування особистості, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. Арт-терапія у педагогічній інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я засобами художньої (візуальної) творчості. За висновком автора, використання арт-терапевтичних

технологій в процесі розвитку соціальної активності молодших школярів зі зниженим слухом є виправданим та ефективним.

Ключові слова: арт-терапевтичні технології, розвиток, діти зі зниженим слухом, ізотерапія, пісочна терапія, корекція, соціальна активність.

Taran Yevheniya Oleksandrivna

2nd year student majoring in 016 Special Education

(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)

Sumy State Pedagogical University

named after A.S. Makarenko

Supervisor - Ph.D. ped. sciences, Associate Professor

O.V. Kolishkin

USE OF ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH HEARING DISABILITY

The article describes the use and influence of art-therapeutic technologies on the development of social activity of primary school children with hearing loss. The new conditions of the strategy of reforming special education in Ukraine provide for a radical reassessment of many aspects of the problem of personality formation, its preparation for life in a multidimensional society. Art therapy in pedagogical interpretation is understood as the care of emotional well-being and psychological health by means of artistic (visual) creativity. According to the author, the use of art-therapeutic technologies in the development of social activity of primary school children with hearing loss is justified and effective.

Keywords: art-therapeutic technologies, development, children with hearing loss, isotherapy, sand therapy, correction, social activity.

Постановка проблеми. Сучасний етап становлення України як демократичної держави вимагає формування нового ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нового бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, в тому числі зі зниженим слухом.

В наш час активізувалися наукові пошуки у сфері реалізації терапевтичного та психокорекційного потенціалу мистецтва. За останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень щодо використання арт-терапії у роботі із дітьми із функціональними обмеженнями. Проте сьогодні ще мало приділяють уваги позитивному впливові мистецтва на розвиток особистості учня та його ролі в процесі початкової освіти в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти соціальної активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній психології та корекційній педагогіці розглядалися у працях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої,

О. Літвака, І. Моргуліса, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, С. Тарасюк, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Аналіз літературних джерел свідчить, що розвиток соціальної активності особистості можливий лише за умови її власної активності, що відбувається у різноманітних сферах життєдіяльності та у взаємозв'язку з навколишнім середовищем [2; 5]. Проблема соціальної та освітньої інтеграції дітей з порушеннями розвитку є однією з найважливіших науково-практичних проблем.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності та особливостей використання арт-терапевтичних технологій в процесі розвитку соціальної активності молодших школярів зі зниженим слухом.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення змісту та форми освіти дітей з порушеннями слуху зумовлено кардинальними змінами цілей і цінностей шкільної освіти на державному рівні. Школярі з порушеннями слуху наразі є найменш чисельною категорією учнів, які інтегровані до загальноосвітніх закладів. Це єдина категорія учнів із особливими освітніми потребами, що, зважаючи на позицію Всесвітньої Федерації Глухих, зазначена в окремому пункті Саламанської Декларації (1994). Йдеться про те, що основою успішної інтеграції цих учнів у навчальний процес є забезпечення безбар'єрної комунікації і взаємодії відповідно до особливих освітніх потреб.

Для молодших школярів зі зниженим слухом, прикметним є низький рівень соціальної інтегрованості. Вони мають високі показники соціальної ізоляваності від навчального колективу та широкого оточення. Високі показники соціальної самотності молодших школярів зі зниженим слухом вказують, що процеси розвитку соціальної активності та соціальної інтеграції в навчальний колектив відбуваються повільно і стихійно [5].

Арт- терапія – це терапія образотворчою діяльністю з метою вираження свого психоемоційного стану, що володіє широкими можливостями і сприяє швидкій соціалізації дитини з особливими потребами.

Зараз відбувається становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – педагогічного, що полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів поведінки засобами художньої діяльності. Арт-терапевтична робота допомагає подолати апатію і безініціативність, сформуванати більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах. Арт-терапія практично не має обмежень у використанні бо не вимагає особливих здібностей до

образотворчої діяльності або художніх навичок. Нема підстав і для протипоказань до участі в арт-терапевтичному процесі.

У процесі арт-терапії дитина з особливими освітніми проблемами отримує можливість пережити больові для неї ситуації та почати звільнятися від стереотипної поведінки і відношень до оточуючих, які заважають соціальній адаптації. У системі допомоги дітям зі зниженим слухом використовуються різні види арт-терапії: терапія засобами зображувальної діяльності (малюнок, ліпка, пісочна терапія); імаготерапія; кінезітерапія (особливо, психогімнастика та корекційна ритміка); казкотерапія.

Малювання – це творчий акт, що дозволяє учневі початкової школи відчутти і зрозуміти себе, виявити думки і почуття, звільнитися від конфліктів, розвинути емпатію, вільно висловлювати свої мрії і сподівання. Теми для малювання можуть бути різноманітними і торкатися як індивідуальних, так і групових проблем. Презентуючи власні роботи учні самовиражаються, зміцнюється впевненість у своїй значимості, силах, вони усвідомлюють себе як повноцінних членів соціуму.

Лікувальний ефект досягається завдяки тому, що в процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, турбота про неї, її почуття, переживання. Виникають відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху [1;3].

Пісочна терапія в контексті арт-терапії є невербальною формою корекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини. Пісок також розвиває сенсорне сприйняття дитини, моторику рук та фантазію, дає змогу відпочити, заспокоїтись. Основна ідея пісочної картини відображає актуальні життєві цінності, потреби, «зону найближчого розвитку» дитини. розповідь нам про те, що є для дитини найбільш потрібним у даний момент. Фігурки, які потрапили у лівий кут символізують процеси, пов'язані з минулими спогадами дитини. Фігурки, що знаходяться в центральній частині, можуть відображати те, про що в даний момент думає, фантазує дитина. У правий кут, як правило, потрапляють фігурки, які відображають мрії.

Методи арт-терапії допомагають на підсвідомому рівні виявити, усвідомити, вивести з підсвідомості проблему, перевести її в поле свідомості, в фізичний світ, матеріалізувати на папері, піску, і ін. Досить успішно

коригується образ «Я», який раніше міг бути деформованим, поліпшується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми [4].

Узагальнюючи вищесказане, можна констатувати, що використання засобів арт-терапії в процесі розвитку соціальної активності учнів початкової школи зі зниженим слухом має вагомим позитивним значенням. Арт-терапевтичні техніки допомагають малечі знайти та зрозуміти себе, світ у якому вона живе, адаптуватися до будь якого нового середовища, вміти налаштовувати стосунки та спілкування

Висновки. Здійснений аналіз стану і можливих перспектив використання арт-терапії в процесі розвитку соціальної активності молодших школярів зі зниженим слухом дає привід з впевненістю стверджувати, що використання арт-терапевтичних технологій може стати тим ресурсом, який забезпечить найкращі умови для формування ціннісного ставлення до власного життя у дітей означеної нозології через використання світоглядно-ціннісного потенціалу творів мистецтва, що значно покращить інтеграцію дітей зі зниженим слухом у суспільство та якість їх життя.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу соціалізації дітей зі зниженим слухом на подальших вікових етапах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданцева І. П. Програма та поурочні методичні рекомендації для класів інтенсивної педагогічної корекції загальноосвітніх шкіл «Арт-терапія» 1–4 класи / І. П. Богданцева. – Миколаїв: ЧДУ імені П. Могили, 2011. – 120 с.
2. Використання елементів арт-терапії в роботі з особливими дітьми [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://naurok.com.ua/posibnik-vikoristannya-elementiv-art-terapi-v-roboti-z-osoblivimi-ditmi-52700.html>
3. Застосування арт-терапії для різних вікових груп [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://vemakids.com.ua/ua/education-center/zastosuvannya-art-terapiyi-dlya-riznyh-vidkovyh-grup>
4. Садова І.І. Використання арт-терапевтичних технологій корекції здоров'я у роботі з учнями початкової школи [Електронний ресурс]. Режим доступу : file:///C:/Users/alex-/Downloads/znppo_2015_18_57.pdf
5. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу : file:///C:/Users/alex-/Downloads/DLog_2015_1_13.pdf

Химченко Марина Володимирівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, доцент

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються ключові аспекти реалізації комплексного підходу у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня. Наголошується, що кожен учасник команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами має володіти знаннями щодо його психофізичних особливостей. Розкрито особливості розвитку, характерні для дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня. Висвітлено актуальні питання та основи психолого-педагогічного супроводу. Досліджено основні проблеми у роботі команди психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, інтелектуальні порушення, дитина з особливими освітніми потребами, заклади загальної середньої освіти інклюзивне навчання.

Khymchenko Maryna Volodymyrivna

Undergraduate of the speciality 016 Special education
(Oligophrenic pedagogy. Speech therapy)

Sumy State Pedagogical

University named after A. Makarenko

Boriak O. – Doctor of Pedagogical sciences, Associate
Professor

ON THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH MODERATE INTELLECTUAL DISORDERS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE LEARNING

The key aspects of the implementation of an integrated approach in the process of psychological and pedagogical support of children with moderate intellectual disabilities are highlighted in the article. It is emphasized that each member of the team of psychological and pedagogical support of a student with special educational needs must have knowledge about his psychophysical characteristics. The peculiarities of development characteristic of children with moderate intellectual disabilities are revealed. Topical issues and bases of psychological and pedagogical support are covered. The main problems in the work of the team of psychological and pedagogical support of a child with moderate intellectual disabilities have been studied.

Key words: psychological and pedagogical support, intellectual disorders, children with special educational needs, general secondary education institutions, inclusive education.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення система освіти в Україні продовжує вдосконалюватися. Важливою складовою сучасної української школи є навчання і соціалізація дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Впровадження та реалізація інклюзивного навчання це ще один крок до розвитку свідомого, толерантного, гуманістичного європейського суспільства.

За статистичними даними Міністерства освіти і науки України станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчалися 19 345 учнів з особливими освітніми потребами. Починаючи з 2009 року кількість закладів загальної середньої освіти з організованою інклюзивною формою навчання зросла і становить 35 % від загальної кількості [7]. Багаточисельну категорію дітей з ООП складають діти з інтелектуальними порушеннями різного ступеня важкості. Загалом, у світі, за даними ООН, порушення інтелектуального розвитку зустрічаються від 0,4 % до 3 % населення.

В Україні всі діти мають право на освіту, здобуття таких умінь і навичок які допоможуть їм у майбутньому. Тому питання організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, а саме – інтелектуальними порушеннями, залишається відкритим та потребує додаткових досліджень. Оскільки ця категорія дітей активно інтегрується в загальноосвітній навчальний простір – заклади загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. У працях вітчизняних науковців про етіологію виникнення, причини порушень інтелектуального розвитку, психолого-педагогічні підходи та супровід навчання дітей цієї категорії, можна прослідкувати різноманітність термінів стосовно поняття «інтелектуальні порушення» («розумова відсталість»), яке найчастіше зустрічається серед них. Проаналізувавши історію становлення та розвитку цього поняття, маємо велику кількість тотожних до нього визначень, які стосуються як медико-клінічних досліджень, так і психолого-педагогічних: «олігофренія», «слабоумство», «ненавчаємі діти», «імбецильність», «психічна відсталість», «психічна недостатність», «ідіотія», «інтелектуальна недостатність», «дитина з вадами інтелекту», «особлива дитина» (Л. Виготський, С. Гаррар, Е. Долл, Д. Ісаєвата, П. Ковалевський, Е. Крепелін, Ф. Платер, Дж. Ричмонд, А. Сікорський, Л. Шипіцина та інші).

На сьогодні термін «розумова відсталість» стосується тільки медичних досліджень. Тому, із розвитком інклюзивного навчання в Україні, важливим залишається питання толерантного, гуманного ставлення до цієї категорії дітей.

Доречним вважаємо використовувати термін «інтелектуальні порушення» чи «порушення інтелектуального розвитку» у психолого-педагогічній літературі. Саме цей термін застосовують сучасні дослідники: Г. Блеч, І. Гладченко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та інші.

Також важливу проблему навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня піднімають у своїх наукових працях такі українські вчені як О. Боряк, Л. Вавіна, А. Висоцька, Ю. Галецька, О. Гармаш, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, А. Колупаєва, М. Матвеєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна та інші.

Мета статті – дослідити сучасний стан психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в умовах закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти термін «порушення інтелектуального розвитку» трактується як стійке, явно виражене зниження пізнавальної діяльності, яке виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи (ураження головного мозку) та має незворотній характер [2].

Рівень інтелектуальних порушень вимірюється шляхом психометричного тестування та підрахунку інтелектуального коефіцієнту IQ (відповідність психічного віку до паспортного).

За МКХ-10 ВООЗ визначило чотири ступені порушення інтелекту: легкий ступінь – IQ 69-50 (F70); помірний ступінь – IQ 49-35 (F71); тяжкий ступінь – IQ 34-20 (F72); глибокий ступінь – IQ нижче 20 (F73) [6].

Щодо причин порушень інтелекту, то науковці виділяють дві їх основні групи: екзогенні та ендогенні. Доведено, що у 80 % випадків інтелектуальні порушення виникають у внутрішньоутробному періоді. Причиною цього можуть стати несприятливі генні та хромосомні мутації. З іншого боку спостерігаються екзогенні, тобто зовнішні чинники, до яких відносять: шкідливі звички матері, важкі інфекційні захворювання, різні інтоксикації, травматичні ураження плоду чи пологові травми, певні ускладнення під час вагітності та інші [3].

Включаючи дитину з особливими освітніми потребами в освітній процес слід враховувати особливості її психофізичного розвитку. Кожен фахівець, який працює з дітьми повинен знати рівень розвитку психічних процесів. При плануванні та організації освітнього простору слід враховувати труднощі, які виникають у кожної дитини з ООП.

О. Гаврилов визначає порушення інтелектуального розвитку помірною ступеня, як середній ступінь психічного недорозвитку, характерними ознаками якого є несформованість пізнавальних процесів [9]. В свою чергу Л. Виготський задовго до цього описав «структуру дефекту при розумовій відсталості». Первинні порушення вчений охарактеризував такими складовими: низька розумова працездатність, інертність нервових процесів, слабкість замикаючої кори головного мозку, низька пізнавальна активність. До вторинних порушень Л. Виготський відніс недорозвиток вищих психічних процесів, подальших ускладнень – незрілість особистості [1].

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) помірною ступеня характерні такі основні риси:

- Уповільнене сприймання, вузькість сприйняття.
- Порушення загальної моторики.
- Спостерігаються недоліки уваги.
- Нестійкість емоційно-вольової сфери.
- Порушені фонетична, лексична, граматична сторони мовлення.
- Недостатня розвиненість артикуляційної моторики та координації рухів.
- Активний словник менший за пасивний.
- Мовлення збережене на побутовому рівні.
- Фрагментарна уява.
- Звужений обсяг запам'ятовування.
- Швидка втомлюваність.
- Потребують постійної допомоги [3; 9].

Відповідно до концепції Нової української школи: «кожна дитина, незалежно від її можливостей, має право на успіх у житті, максимальне розкриття власних здібностей, що його може запропонувати якісна освіта» [5]. Тому, на сьогодні, діти з особливими освітніми потребами, в тому числі діти з порушеннями інтелектуального розвитку є важливою складовою освітнього процесу і потребують обов'язкового психолого-педагогічного супроводу.

За Законом України «Про освіту» психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, іншими фахівцями [4].

Згідно з наказом МОН №609 від 08 червня 2018 року «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» до складу команди психолого-педагогічного супроводу (КППС) входять директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини), вчитель-реабілітолог, працівники ІРЦ та батьки або законні представники дитини. Додатково можуть залучатися такі фахівці: медпрацівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей [8].

Слушною вважаємо думку І. Гладченко щодо основних принципів психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: пріоритет інтересів супроводжуваного – «на боці дитини», безперервність супроводу, комплексний підхід супроводу – злагоджена робота «команди» фахівців [10].

Тому, підсумовуючи все вищезазначене, можемо сформулювати основну мету КППС, яка полягає у взаємодії всіх учасників заради забезпечення таких умов, які сприятимуть всебічному розвитку, соціалізації та самореалізації дитини з ООП з урахуванням її особливостей.

Дослідження показали, що психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями та загалом дітей з особливими освітніми потребами, повинен здійснюватися комплексно та включати такі основні аспекти:

- Корекційно-розвиткова спрямованість освітнього процесу.
- Чіткий розподіл обов'язків між членами КППС.
- Соціалізація та адаптація дитини в умовах інклюзивного навчання.
- Залучення батьків чи законних представників до освітнього процесу та всебічна співпраця з ними [9; 10].

Основними проблемами у здійсненні психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня на сьогодні залишаються:

- Неправильний розподіл обов'язків між членами команди, а саме вчителями-предметниками та асистентом вчителя. Зустрічаються випадки коли складанням індивідуального маршруту освітнього процесу (Індивідуальна програма розвитку, Індивідуальний навчальний план) частіше займається асистент, це неправильно з точки зору інклюзії.

– Не підготовленість педагогічного колективу до умов інклюзивного навчання. Проблема стосується не знання вчителями психофізичних особливостей учнів з особливими освітніми потребами, підбору відповідних технологій навчання, методів, прийомів роботи.

– Не бажання деяких батьків брати активну участь в освітньому процесі. Важливо, щоб навчання дитини з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня було систематичним, тому велику роль у цьому процесі відіграють батьки. Адже, важливо розуміти, що написанням заяви на інклюзивну форму навчання все тільки починається і потрібно бути готовим до всебічної співпраці.

– Накладання всієї відповідальності щодо засвоєних учнем знань на асистента вчителя. Коли батьки перекладають всю відповідальність на асистента вчителя, але вони повинні розуміти, що асистент вчителя інклюзивного класу працює з усіма дітьми. Це найпоширеніша проблема сучасного інклюзивного навчання.

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня повинен здійснюватися комплексно в усіх аспектах, за таких умов він матиме позитивні результати. Адже, саме злагоджена робота команди фахівців є тим двигуном, який запускає механізм інклюзивного навчання в Україні.

Перспектива подальшого дослідження. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в системному аналізі наукових праць з даної теми та пошуках вирішення актуальних питань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Основы. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
2. Гладких Н. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Методи та поради/НУШ. 2020 [Електронний ресурс]. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/>
3. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. / Укл: Л. О. Прядко, О. О. Фурман / Методичний посібник. Суми : РВВ СОІППО. 2015. 114 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. URL: https://rada.info/upload/users_files/43952472/e74a979f4f08da6b69a20b361f400756.pdf
6. Міжнародний класифікатор хвороб: МКБ-10 [Електронний ресурс]. URL: <https://www.surgery.org.ua/Documents/Details/aa535505-419d-4d67-a9e7-5c6d4b8f1ced?title=MizhnarodniiKodifikatorKhvorobMkhh10>
7. Міністерство освіти і науки України/Статистичні дані. 2020. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>

8. Наказ МОН № 609 від 08.06.2018 року Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. [Електронний ресурс]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/

9. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: О. В. Гаврилов Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

10. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу/ К., ІСП НАПН України, 2016. 148 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707272/>

Шеремета Людмила Петрівна

магістрантка спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Кобильченко В. В.**, д. психолог.
наук, професор

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЯК ФАКТОР ЇХНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті висвітлено специфіку формування національно-моральної свідомості в дітей із порушеннями зору. Наголошено на тому, що національно-патріотичне та моральне виховання є важливим чинником соціалізації дітей зазначеної категорії. Підкреслено важливість напрямку цієї виховної роботи у спеціальних закладах середньої освіти. Виділено моральні цінності, які формуються в слабозорих дітей. Зазначено етапи формування національно-моральної свідомості в таких дітей.

Ключові слова: національно-моральна свідомість, діти з порушеннями зору, спеціальні заклади середньої освіти.

Sheremeta Lyudmyla Petrivna

Master's student majoring in 016 Special Education
(Oligophrenopedagogy. Speech Therapy)
Sumy State Pedagogical University
A.S. Makarenko University
Scientific adviser - **Kobylchenko V.V.**, Doctor
of psychology. Science, Professor

FORMATION OF NATIONAL AND MORAL CONSCIOUSNESS IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS AS A FACTOR OF THEIR SOCIALIZATION

The article highlights the specifics of the formation of national and moral consciousness in children with visual impairments. It is emphasized that national-patriotic and moral education is an important factor in the socialization of children in this category. The importance of the direction of this educational work in special institutions of secondary education is emphasized. The moral

values that are formed in visually impaired children are highlighted. The stages of formation of national and moral consciousness in such children are indicated.

Keywords: national and moral consciousness, children with visual impairments, special institutions of secondary education.

Постановка проблеми. Перед сучасним суспільством стоїть актуальна проблема створення умов рівних можливостей, що сприяють засвоєнню людьми з обмеженими можливостями соціального досвіду та становленню їх як рівноправних членів суспільства.

Сьогодення вносить значні зміни в життя суспільства та сучасної школи України. У XXI столітті вітчизняні навчальні заклади покликані створювати усі умови для повноцінного духовного, розумового та фізичного розвитку дітей з порушеннями зору. Сучасні виклики вимагають від сучасного школяра осмислених дій в різноманітних життєвих ситуаціях і продуктивної діяльності в усіх життєвих сферах. Володіння учнями з особливими освітніми потребами певною системою соціальних знань, норм і цінностей сприяє продуктивному входженню їх у суспільство. Соціалізація забезпечує їх успішне існування в суспільстві.

Актуальність. Дослідженнями питань соціалізації осіб з порушеннями зору займалися Г. Андрєєва, Ю. Волкова, А. Кравченко, С. Максименко, В. Москаленко, А. Мудрик, О. Панагушина, І. Рогальська, І. Татьянчикова, Т. Шибутані, Л. Шипіцина, О. Шорохова та інші. Науковці наголошували на тому, що соціалізація відноситься до тих процесів, завдяки яким люди навчаються ефективно приймати участь в соціальних групах [1].

Спеціальні школи для слабозорих дітей не стоять осторонь цих процесів. Одним із головних завдань спеціальних закладів середньої освіти такого типу є забезпечення розвитку дітей, врахування їхніх індивідуальних особливостей, опора на особистісні здібності й уподобання тощо. Значне місце у розвитку дітей з порушеннями зору відіграє виховання. Спеціально організоване виховання в умовах спеціальних навчальних закладів забезпечує продуктивне засвоєння слабозорим дітям загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки.

У галузі тифлопедагогіки висвітлено різні аспекти виховання дітей з порушеннями зору (Ю. Бондаренко, В. Гандер, А. Ганджій, Т. Дегтяренко, П. Мельников, І. Моргуліс, Т. Свиридюк, І. Соколянський, О. Щербина, Є. Синьова, С. Федоренко та інші). На думку вчених, засвоєння людських норм

і правил поведінки та їх свідоме використання у практичній діяльності є одним із найважливіших завдань спеціальної школи [4].

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування, розвитку й корекції національно-моральної свідомості в дітей із порушеннями зору як важливого чинника соціалізації осіб цієї категорії.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – складний і багатогранний процес становлення людини як члена сучасного йому суспільства, для якого характерне прийняття і наслідування його цінностей, норм, культури, володіння мовою і необхідними соціальними навичками, здійснення прав і обов'язків у різноманітних соціальних взаємодіях.

Проблема соціалізації дітей з порушеннями зору є багатогранною, складною та актуальною на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти. Процес соціалізації осіб цієї категорії відбувається у конкретному середовищі, тобто у сфері соціалізації. Складний і багатогранний процес соціалізації продовжується все життя людини, проходячи низку вікових етапів. Тривалий час учні з порушеннями зору перебувають в умовах спеціальної школи-інтернату. Серед різних напрямків виховного впливу на формування особистості з порушеннями зору, на нашу думку, одне із провідних місць займає моральне виховання.

Моральне виховання – це виховна діяльність школи і сім'ї, метою якої є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності. У моральному вихованні вчитель повинен спиратися не на норми права, а на силу особистісного переконання, громадську думку, авторитет окремих осіб. На нашу думку, моральність є реалізацією особистістю своїх моральних установок, принципів, тобто моральною практикою.

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею, за якою людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Виховання учнів, на думку О. Вишневського, має забезпечити формування в них таких моральних цінностей, як:

а) абсолютно вічні цінності. Це загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (добро, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та інше);

б) національні цінності. Вони є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле

і близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До таких цінностей належать патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо;

в) громадянські цінності. Ґрунтуються на властивому для демократичних суспільств визнанні гідності людей. Ними є права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо;

г) сімейні цінності. До них належать моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків тощо [3].

Зміст морального виховання слабозорих дітей зумовлений вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівнем його моральності. З огляду на це, завданням морального виховання в спеціальній школі-інтернаті для дітей з порушеннями зору є формування національної свідомості й самосвідомості учнів, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, жінки.

Формування національно-моральної свідомості та самосвідомості передбачає виховання любові до рідної землі, свого народу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), патріотизму, що сприяє утвердженню національної гідності, залучення учнів до практичних справ, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину.

На нашу думку, педагоги, які працюють з цією категорією дітей повинні чітко бачити процес становлення національної свідомості такої особи, глибоко розуміти зміст ключових понять («національний», «патріотизм», «націоналізм», «громадянськість» тощо).

Розвиток національно-моральної свідомості особистості, на наше переконання, охоплює такі етапи:

1. Етнічне самоусвідомлення особистості, яке є першоосновою, корінням патріотизму. Етнізація слабозорої дитини починається з раннього періоду життя в сім'ї, з маминої колискової, бабусиної казки, участі у народних звичаях та обрядах, із народної пісні, причетності до народної творчості тощо. У ранньому дитинстві формується культ рідної оселі, сім'ї, предків, рідного села, міста. Фундаментальне значення в процесі етнізації має рідна мова, засвоєнню якої до певного часу не повинні заважати інші мови.

2. Національно-політичне самоусвідомлення особистості. Припадає воно переважно на підлітковий вік і передбачає усвідомлення дитиною з порушеннями зору, себе як частини нації, своєї причетності до неї як політичного феномена, що має чи виборює певне місце серед інших націй. Важливими моментами цього етапу національного виховання є відновлення історичної пам'яті, формування почуття національної гідності.

3. Громадсько-державне самоусвідомлення особистості з порушеннями зору. Передбачає формування правильного розуміння явищ патріотизму й націоналізму, виховання поваги до національно-культурних цінностей інших народів, прищеплення почуття національної, расової, конфесійної толерантності [2].

Великі можливості для формування національно-моральної самосвідомості закладені в неписаних законах лицарської честі, що передбачають: виховання любові до батьків, рідної мови; вірність у коханні, дружбі, побратимство; готовність захищати слабших, піклуватися про молодших, зокрема дітей; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитну вірність ідеям, принципам народної моралі та духовності; відстоювання свободи і незалежності особистості, народу, держави; турботу про розвиток народних традицій, звичаїв, обрядів; бережливе ставлення до рідної природи, землі; сприяння у будівництві храмів, навчально-виховних і культурних закладів; цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму, вміння завжди і всюди чинити благородно, виявляти інші чесноти.

Висновки. Таким чином, формування національно-моральної свідомості у дітей з порушеннями зору сприятиме їхній соціальній адаптації, інтеграції, саморозвитку та самореалізації.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення дієвих заходів спрямованих на національно-патріотичне та моральне виховання означеної категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка: підручник. Київ: МАУП, 2002. 232 с.
2. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.
3. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Інститут змісту і методів навчання, 1997. 139 с.
4. Социальная педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Владос, 2001. 416 с.

Подолька Тетяна Володимирівна

Магістрантка 1 курсу спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імена А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Косенко Ю. М.**, канд. пед. наук,
доцент

ГУРТКОВА РОБОТА У СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ШКОЛЯРАМИ ПРИРОДОЗНАВСТВА

У статті розкрито актуальність використання позаурочної діяльності в спеціальних закладах середньої освіти. Наголошено на ефективності гурткової роботи в розвитку пізнавальної активності та інтересу в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Висвітлено специфіку організації роботи гуртка природознавчого змісту в спеціальних навчальних закладах. Наведені умови ефективної роботи гуртків в умовах спеціальних шкіл. Підкреслено мотиваційний потенціал гурткової роботи в плані закріплення теоретичних знань та застосування предметних вмінь на практиці.

Ключові слова: гурткова робота, мотивація, учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Podoliaka Tetyana Volodymyrivna

Master's degree in specialty
016 Special education
(Oligophrenic pedagogy. Speech therapy)
Sumy State Pedagogical University
named after AS Makarenko
Supervisor – **Kosenko Y. M.**,
Ph.D. ped. Science, docent

GROUP WORK IN SPECIAL INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR STUDENTS TO STUDY SCIENCE

The article reveals the relevance of the use of extracurricular activities in special institutions of secondary education. Emphasis is placed on the effectiveness of group work in the development of cognitive activity and interest in students with intellectual disabilities. The specifics of the organization of the work of the circle of natural science content in special educational institutions are highlighted. The conditions of effective work of circles in the conditions of special schools are resulted. The motivational potential of group work in terms of consolidation of theoretical knowledge and application of subject skills in practice is emphasized.

Keywords: group work, motivation, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку корекційної психопедагогіки актуальною залишається проблема формування в учнів з порушеннями інтелекту міцних знань та вмінь їх застосовувати у практичній життєдіяльності. Природознавчі знання та вміння сприяють розвитку у дітей

зазначеної категорії бережливого відношення до природи та її ресурсів, формуванню компетентностей поводження на природі, відпочинку в лісі, диференціації грибів та ягід на їстівні та неїстівні, відношенню до флори й фауни, яка занесена до Червоної книги України тощо.

Формування природознавчих понять у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку надає можливість розширення словникового запасу, збільшення обсягу знань, засвоєння алгоритмів поведінки на природі, сприяє розвитку мотивації до глибшого знайомства з природою рідного краю та України.

Одним із ефективних чинників розвитку мотивації до вивчення природознавства школярами зазначеної категорії є позаурочна діяльність, а саме гурткова робота. Діяльність гуртків у спеціальних закладах середньої освіти має власну специфіку, що включає рівень інтелектуальних та психофізичних можливостей дітей, їхню кількість, тривалість заняття, кількість занять у тиждень, матеріально-технічне забезпечення навчального закладу, його розміщення та віддаленість від парків, річок, озер та інших природничих об'єктів тощо.

Актуальність. У галузі корекційної психопедагогіки дослідниками висвітлено різні аспекти проблеми розвитку мотивації та інтересу до навчального матеріалу з природознавства (Г. Блеч, В. Липа, Л. Одинченко, Б. Пінський, Т. Пороцька, В. Синьов С. Трикоз та інші). На думку науковців, свідоме засвоєння природничих знань та вміння їх самостійно використовувати у практичній діяльності є одним із найважливіших завдань спеціальної школи.

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми засвоєння природничого матеріалу свідчать про складність формування природничих понять у школярів цієї категорії (О. Грабаров, І. Єременко, Л. Занков, В. Коркунов, Н. Коган та інші), а вербально-логічне мислення, яке потребує оперування цими знаннями, у дітей із інтелектуальними порушеннями виявляється найбільш недорозвинутим (В. Василевська, Г. Дульнев, Х. Замський, В. Синьов, Н. Стадненко та інші). Стає очевидною необхідність застосування додаткових інструментів підвищення ефективності формування природничих знань і вмінь у школярів із порушеннями інтелекту з опорою на розвиток у них інтересу до флори й фауни, бережливого відношення до природи.

Низка дослідників (М. Баранський, О. Барков, О. Борзов, Л. Зеленська, О. Корнеєв, М. Костриця, М. Крачило, І. Матрусов, В. Обозний, Ю. Саушкін, К. Строев, О. Тімець та інші) звертали увагу на недостатню розробленість змісту, завдань та принципів гурткової роботи природознавчого змісту в спеціальних закладах середньої освіти, недостатнє врахування краєзнавчого чинника, недостатні зв'язки теоретичних знань з практикою, реальним життям, слабким матеріально-технічним і методичним забезпеченням процесу позаурочної діяльності в цих навчальних закладах, недооцінкою потреби учнів у спілкуванні з рідною природою та низького розвитку інтересу в дітей з порушеннями інтелекту, неврахуванні порушень розвитку психічних процесів та низької пізнавальної активності у школярів зазначеної категорії.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки організації гурткової роботи в спеціальних закладах середньої освіти та її впливу на розвиток інтересу в школярів до вивчення природознавства.

Виклад основного матеріалу. Широкі можливості у розв'язанні проблеми розвитку здібностей дитини надає гурткова робота, що набуває сьогодні дедалі більшої популярності та є однією зі складових організації життєдіяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Позакласна робота в значній мірі бере свій початок на уроці і в цьому випадку є її логічним продовженням. Чим досконаліші методи викладання тим активні на уроці самі учні – їх думки, здібності, уявлення, тим реальніша потреба продовження пізнавальної діяльності в гуртках, клубах за інтересами, аматорських об'єднаннях, громадських організаціях тощо.

Організація позаурочної діяльності з природознавства є однією із складових навчально-виховного процесу, продовжує формувати у підростаючого покоління інтерес до природи, формує та розвиває інтерес до флори й фауни країни та рідного краю, мотивує до більш глибокого вивчення навчального матеріалу з природознавства та застосування здобутих знань і вмінь на практиці, удосконалює навички спілкування, діяльність різних видів (пізнавальної, образотворчої тощо). Також гурткова робота сприяє розширенню кругозору учнів, задоволенню їх інтересів, розвитку творчих здібностей, допитливості, розвитку мислення, словесного мовлення і слухового сприйняття, що розвиває творчу уяву та залучає до суспільно корисної праці в умовах різноманітної і цікавої діяльності для дітей із порушеннями інтелекту.

Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку зараховуються до гуртків з урахуванням інтересів та нахилів. У початкових класах залучаються діти не залежно від рівня успішності, здібностей, тому, що схильність у цьому віці ще не визначилася, а методично правильно організована робота гуртка підвищує пізнавальний інтерес, формує бажання чому-небудь навчитися новому. До складу гуртка входять учні без врахування різниці у віці.

За даними Т. Байбари, найбільш результативною гурткова робота може стати для учнів 5-8 класів, тому, що вони вже в певний мірі володіють необхідними навичками колективної роботи, мають певний багаж знань з природознавства. У цих учнів вже більш чітко визначені пізнавальні інтереси та нахили. Враховуючи актуальність питання, автор підкреслює можливість організації окремих гуртків природознавчого змісту й для учнів 3-4 класів спеціальних закладів освіти[1].

Б. Брунов наголошує на великому виховному та пізнавальному значенні гуртків юннатів. Вибір діяльності для таких гуртків дуже різноманітний. Догляд за рослинами городу, поля, саду, найпростіші види селекційної роботи, парникове господарство, вирощування плодів, овочів, квітів, основи раціонального догляду за тваринами, охорона птахів та багато іншого – все це можуть робити сільські діти зазначеної категорії. У місті цю роботу можна почати з освоєння прийомів і правил догляду за кімнатними рослинами, домашніми тваринами та птахами[2].

На нашу думку, старшокласникам, які є членами гуртків природознавчого спрямування під керівництвом вчителів можна доручити роботу з охорони навколишньої природи. Для цього доцільно закріпити за школою певні ділянки лісу, саду, парку, скверу та постійно проводити там роботу з охорони насаджень і розумного догляду за ними.

Вивченням рідного краю, його природних багатств, економіки свого району діти можуть зайнятися в гуртках природничо-краєзнавчого напрямку. Такі гуртки доцільно комплектувати учнями 7-8 класів. У рамках цих гуртків, старшокласники з порушеннями інтелекту можуть поєднати природознавчі знання з практичними вміннями, а саме обробленням клумб, їх прополкою, розведенням розсади, збиранням та сіянням зерна рослин, обкопуванням дерев, підрізанням кущів, обпилюванням сухих гілок, доглядом за тваринами підсобного господарства тощо.

Робота гуртків проводиться в другій половині дня. Залежно від умов школи (наявності приміщень, режиму і розпорядку роботи) організаційні форми можуть бути різними. Обов'язковими повинні бути наступні вимоги до роботи гуртків у спеціальних навчальних закладах: заняття гуртків повинні проводитися не раніше, ніж через 2-3 години після закінчення навчальних занять; якщо заняття гуртка проводиться після підготовки домашніх завдань, то і тут попередньо повинно бути відведено час для відпочинку; не рекомендовано проводити гурткову роботу у вечірні години (після вечері); тривалість одного заняття гуртка не повинна перевищувати 1 години. Під час роботи слід організувати невелику перерву або для всієї групи, або для окремих учнів;

Кількість учнів в одному гуртку не повинна перевищувати десяти. Але в спеціальних школах можуть бути випадки, коли до гуртка входять 3-5 осіб.

Робота гуртка природознавчого змісту повинна визначатися перспективним планом та розкладом. Поряд з розкладом гуртка, потрібно чітко вказати, в якому приміщенні, який керівник проводить заняття, склад гуртка, список дітей тощо. Методисти рекомендують гурткові заняття проводити не частіше ніж один раз на тиждень, але і не рідше одного разу на два тижні.

Дуже важливе значення має організаційна робота по комплектуванню гуртків. Вона передбачає глибокий аналіз здібностей і нахилів дітей та терплячу діяльність педагогічного колективу з тим, щоб дуже тактовно допомогти учневі вибрати саме той гурток, в якому можуть найбільш повно розкритися його здібності і проявитися схильності, або той гурток, який допоможе йому в компенсації того чи іншого дефекту розвитку. Цю роботу проводять без будь-якого натиску, не викликаючи в учня почуття протесту, так, щоб порада, яку дають педагоги, сприймалася учнем як власне бажання.

Кожна дитина може брати участь не більше ніж в одному-двох гуртках. Гуртки з перших днів з роботи не можуть бути укомплектовані повністю стабільним складом учнів. В процесі занять можливий перехід дітей з одного гуртка в інший. З відповідним бажанням дітей слід рахуватися і завжди задовольняти його в тих випадках, коли дитина проявляє справжній інтерес або ж коли для неї перехід в інший гурток є доцільним. На початку діяльності гуртка дітям треба в загальних рисах розповісти, чим вони будуть займатися, чому навчатися і яку потім корисну для всіх роботу вони зможуть зробити.

Висновки. Отже діяльність гуртків природознавчого змісту в спеціальних закладах середньої освіти сприяє розвитку мотивації та інтересу до цього

шкільного предмету. Гурткові заняття сприяють формуванню корисних практичних вмінь, які діти можуть застосувати в самотійному житті. У них виховується почуття колективізму, вміння працювати для інших і відчувати радість від цієї роботи.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою нашого дослідження є розроблення методичних рекомендацій організації та проведення гурткових занять природознавчого змісту в умовах спеціального закладу середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Київ: Веселка, 2008. 334 с.
2. Брунов Б. П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://nsportal.ru/shkola/korrektcionnaya-pedagogika/library/2020/12/20/brunov-b-p-vospitanie-detey-s-problemami-v>

Наукове видання

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 9

Том 2

ISSN 2519-2337 Key title: Korekcijna ta ìnklûzivna osvita očima molodih naukovciv

Abbreviated key title: Korekc. ìnkl. osv. očima molod. naukovciv

Комп'ютерне складання та верстання: О.Л. Суріна

Підписано до друку 31.05.2021.

Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.

Ум. друк. арк. 17,55. Обл.-вид. арк. 20,24.

Тираж 100 пр. Вид. № 11.

Журнал надруковано на обладнанні

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса редакції, видавця та виготовлювача:

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

суб'єктів видавничої справи

серія ДК № 231 від 02.11.2000

