

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ЗДОРОВ'Я ТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
КАФЕДРА ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ



ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ЗБІРНИК ТЕЗ

**I Науково-практична інтернет-конференція
з міжнародною участю**

20-21 жовтня 2022 року

Ужгород-2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ЗДОРОВ'Я ТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
КАФЕДРА ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ



ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ЗБІРНИК ТЕЗ

**I Науково-практична інтернет-конференція
з міжнародною участю**

20-21 жовтня 2022 року

Ужгород-2022

Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти: збірник тез доповідей І Науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, 20-21 жовтня 2022 р., Ужгород / Упорядник: д.пед.н. С.В. Стеблюк. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2022. – 196 с.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(протокол № 10 від 21 листопада 2022 р.)*

Рецензенти:

Філак Я.Ф. – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Попович О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

У збірнику вміщено тези доповідей І Науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. Учасники конференції розкривають проблеми сучасного стану і перспектив розвитку спеціальної освіти в Україні, мультидисциплінарного підходу до навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, описують застосування педагогічних технологій інклюзивного навчання в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа», особливості ступеневої системи підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, досвід упровадження інклюзивної освіти за кордоном.

Видання призначено для науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти, педагогічних працівників та усіх зацікавлених.

Редакційна колегія не несе відповідальності за достовірність статистичної та іншої інформації, що надана в рукописах. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за наведені факти, положення, інші відомості.

Редакційна колегія: Володимир Смоланка, доктор медичних наук, професор, ректор ДВНЗ «Ужгородський національний університет» – голова організаційного комітету; Іван Миронюк, доктор медичних наук, професор, проректор з наукової роботи ДВНЗ «Ужгородський національний університет» – заступник голови оргкомітету; Едуард Сивохоп, кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету здоров'я та фізичного виховання; Ярослав Філак, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної реабілітації; Фелікс Філак, кандидат медичних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації; Валерій Філак, кандидат медичних наук, доцент кафедри основ медицини, голова науково-методичної комісії факультету здоров'я та фізичного виховання; Валерій Товт, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання.

ЗМІСТ

БАРНА Христина, КАШУБА Людмила, КЛЯП Маріанна Щодо питання підготовки дефектологів в умовах сьогодення	7
БІЛНЕЦЬ Арнела, СТЕБЛЮК Світлана Ігрові технології у практиці роботи зарубіжних корекційних педагогів	12
БОНДАРЕНКО Юлія Корекційна спрямованість музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором	15
БОНДАРЧУК Наталія, ЩЕРБА Марія Фізичні вправи та рухливі ігри в системі корекційно-розвиваючого фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку з порушенням слуху	20
БУДОГАЗІ Катерина, ЯЦИНА Олена Сутність поняття «сім'я дитини з особливими освітніми потребами»	25
БУРДЮХ Тетяна Роль асистента вчителя у навчанні, розвитку, вихованні дитини з інтелектуальними порушеннями	29
БУТА Діана, ХОМА Тетяна Теоретичні аспекти формування культури мовлення майбутнього асистента вчителя	33
ВАСИЛИНЕЦЬ Тамара, КЛЯП Маріанна Професійні та особистісні якості корекційного педагога у роботі з дітьми з розладами спектру аутизму	37
ВОРОТИНЦЕВА Олена Підготовка фахівців спеціальної освіти як основного контингенту інклюзивно-ресурсних центрів	42
ГАЯШ Оксана, ТУРЯНИЦЯ Сніжана Особливості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах Нової української початкової школи	45
ГАЯШ Оксана Мультидисциплінарний підхід до корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають затримку психічного розвитку	49

ГЛЕБОВА Андріана, СТЕБЛЮК Світлана Теоретичні основи навчання учнів з інтелектуальними порушеннями за особистісно орієнтованою технологією навчання	54
ГОЛІНКА Євгенія, УТЬОСОВА Олена Психолого-педагогічна адаптація дітей з різними ступенями порушень в інтелектуальному розвитку	59
ГУДАК-ТОВТ Сабіна Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі	64
КАС'ЯНЕНКО Оксана Методи реалізації дистанційного навчання для дітей з особливими потребами	68
КОЗЯР Михайло, ОСТРОВСЬКА Надія Шляхи оцінювання готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	72
КОРХ Олександра, СТЕБЛЮК Світлана Досвід Швеції у сфері розвитку інклюзивної освіти	75
ЛОПАТИНСЬКА Наталія, МАТЕЙ Кристина Дидактичні активності Марії Аврамівни Савченко у розвитку сурдопедагогічної теорії та практики	81
МИГОВИЧ Каріна Особливості освітнього процесу з використанням засобів народознавства у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку	86
МИРОНЮК Іван, СТЕБЛЮК Світлана Інтегрований підхід у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи у команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами	89
МИШКОРИЗ Анна Застосування арт-технологій у логопедичній практиці	93
МОРДОВАНЕЦЬ Світлана, ГАЯШ Оксана Реалізація індивідуального підходу до дитини з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання	98
НИЧЕПОРЕНКО Юлія, КЛЯП Маріанна Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивно-ресурсних центрах	102

ПАНЬКІВ Емма, ЧЕКАН Оксана	
Дислалія як вид мовного порушення	106
ПІДМАЛІВСЬКА Мар'яна, СИВОХОП Едуард	
Організація безпечного середовища для осіб з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти	111
РОЗЛУЦЬКА Галина, ГРИЦЮК Ольга	
Клініко-психологічна характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня	114
САБАДОШ Мар'яна, БРУСЬО Михайло	
Використання нейрокорекції при реабілітації дітей дошкільного віку з РАС з порушеннями І-го функціонального блоку мозку	117
СВИДА Оксана, СТЕБЛЮК Світлана	
Особливості формування комунікативної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями	121
СІКОРА Даніела, ЧЕКАН Оксана	
Ступенева система підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти	126
СИВОХОП Едуард, ХОМА Тетяна	
Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному середовищі	131
СКРИБЧЕНКО Віта	
Зарубіжна практика навчання, виховання і розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями	135
СОЛОМКА Едуард	
Психологічні аспекти емоційного вигорання фахівців спеціальної освіти	138
СТАНКО Еріка, ГАЯШ Оксана	
Формування комунікативної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах Нової української школи	144
ТОВТ Валерій	
Використання ігрових технологій гейміфікації у фізичному вихованні для покращення розумової працездатності учнів з особливими освітніми потребами	148
ТУЛАЙДАН Вікторія	
Фізичне виховання – як стимулятор розвитку та росту школярів різних вікових категорій	152

ХОМА Ольга Особливості навчання української мови та читання за Концепцією Нової української школи	156
ХОМА Тетяна, АГОСТА Дар'я Моделі співпраці вчителя та асистента вчителя у класах з інклюзивним навчанням	160
ЧЕКАН Оксана Основні засади партнерства батьків та педагогів у роботі з дітьми, що мають ООП	164
ШЕФФЕР Едіта, ЧЕКАН Оксана Теоретичні засади щодо використання програмно-методичного комплексу «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей із ФФНМ»	170
ШНИЦЕР Христина, СТЕБЛЮК Світлана Взаємодія асистента вчителя із батьками дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	174
ШТУККЕРТ Вікторія, РОЗЛУЦЬКА Галина. Рухливі ігри дітей із інтелектуальними порушеннями, рекомендовані у молодшому шкільному віці	178
ЯНОВИЧ Катерина, КЛЯП Маріанна Формування готовності фахівця зі спеціальної освіти до роботи в закладі з інклюзивним навчанням	182
ЯЩИНА Олена До питання про психологічну готовність фахівця спеціальної освіти до роботи з дітьми з ООП	186
MARCHUK Lesia Education and development of children with autism spectrum disorders	189
MEGESH Nataliia Modern approaches to teaching english under the conditions of a higher education institution	191

ЩОДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Христина Барна,

*кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево;*

Людмила Кашуба,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Центральноукраїнський державний університет
ім. Володимира Винниченка,
м. Кропивницький;*

Маріанна Кляп,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород*

Особистісно орієнтована парадигма освіти, концепція «Нова українська школа» висуває нові вимоги до підготовки кадрів у педагогічних закладах вищої освіти. Тому виникає необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особистості з порушеннями психофізичного розвитку, шляхом створення умов для її успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну та психологічну підготовку майбутніх фахівців на рівні вимог вищої школи. Вирішення цих завдань пов'язане з вивченням груп дисциплін професійно орієнтованого циклу, які розглядають сучасні тенденції розвитку світового і вітчизняного досвіду корекційної допомоги, проблемні аспекти її новітніх проявів, ознайомлюють із різноманітними методиками проведених досліджень у галузі спеціальної педагогіки, психології та медицини.

Слід зазначити, що вирішення завдань професійної підготовки дефектологів у закладах вищої освіти України ускладнюється низкою суперечностей між: військовими подіями на території нашої держави, наближенням системи освіти України до світових стандартів і необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців; процесами реформування освіти і відсутністю

цілісних досліджень з інтеграції педагогічної, психологічної і медичної підготовки у процесі кредитно-модульної системи навчання; зростаючими сучасними вимогами до професійного рівня спеціального педагога та ефективністю існуючих педагогічних технологій; традиційною системою практики професійного становлення та необхідність здійснення практичної підготовки здобувачів у онлайн режимі (пандемія Ковіда, військове становище). Становлення конкурентноспроможного дефектолога не може бути без розкриття змісту професійної праці, а також вимог, які ставляться до індивіда. Головною частиною професіограми є психограма, що включає повний опис власне психологічних характеристик та професійно важливих особистісних якостей фахівця. Процес створення професіограм базується на певних принципах, дотримання яких забезпечує наукову обґрунтованість результатів дослідження.

Як свідчить аналіз науково-педагогічних джерел, визначальним компонентом підготовки здобувача до здійснення корекційної роботи, яка має на меті випуск сучасного вчителя-дефектолога, є безпосередній і взаємозацікавлений зв'язок випускової кафедри із соціальними партнерами: закладами освіти з інклюзивною формою навчання (дошкільними, загальноосвітніми та професійно-технічними), навчально-реабілітаційними центрами, інклюзивно-ресурсними центрами, школами-інтернатами за нозологіями, закладами охорони здоров'я (будинком дитини), закладами соціального захисту населення (будинками-інтернатами, територіальними центрами соціальної реабілітації дітей-інвалідів), на базі яких відбудеться професійне становлення випускників. У одних випадках для працедавця буде важливою кваліфікація за дипломом, освітні знання, в інших – зацікавлення в спеціальних педагогах, які в оптимальні терміни зможуть допомогти дитині у виправленні мовленнєвого дефекту та попередженні вторинних відхилень. У першому випадку йдеться про знання, вміння та навички, сформовані у здобувачів упродовж навчання у виші, у другому – про їхню компетенцію та компетентність. Зауважимо, що пріоритетними напрямками забезпечення високого рівня конкурентноспроможного дефектолога у закладах вищої освіти є належний рівень теоретичного навчання та ефективна практична підготовка фахівців [2].

У контексті проблем підготовки дефектологів ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності дефектолога (сурдопедагога, тифлопедагога, олігофренопедагога, логопеда та спеціального психолога), визначено систему, зміст та ефективні шляхи удосконалення процесу навчання студентів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.), досліджено основні аспекти впровадження інтерактивних методів фахової підготовки (В. Засенко, С. Миронова, В. Нечипоренко, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.). Слід зазначити, що, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося врахування інтеграції педагогічних, психологічних та медичних знань при обґрунтуванні змісту, форм і методів організації професійної підготовки дефектологів в умовах дистанційного навчання в університетах, де існують проблеми впровадження компетентнісного підходу на рівні практичної підготовки фахівців на тлі військових подій та пандемій. Саме на розкриття шляхів їх розв'язання спрямована пропонована наша творча розвідка.

Ми підтримуємо думку Н. Пахомової (Пахомова, 2013), яка в дисертаційному дослідженні зазначила, що успішність підготовки кваліфікованих кадрів значною мірою залежить від форм і методів організації інтегративності навчально-виховного процесу, рівня сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки, готовності та здібності студента до інтеграційної діяльності, що проявляються в особистісно-професійних якостях у процесі корекційної роботи. Дослідницею з'ясовано, що задля забезпечення ефективності функціонування інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процес підготовки через реалізацію кредитно-модульної організації системності та інтегративності навчальної діяльності студентів визначено провідні організаційно-педагогічні умови: поліфакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей здобувачів на методологічно-теоретичному, концептуально-змістовому та організаційно-процесуальному рівнях; професіоналізація й індивідуалізація змісту інтеграції педагогічної, психологічної і медичної

складових професійної підготовки спеціальних педагогів, зокрема логопедів, у педагогічних закладах вищої освіти на основі реалізації задачного підходу в організації навчання; впровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування професійних знань і вмінь, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси інтеграції складових фахової підготовки. Сукупність визначених умов забезпечує ефективність і результативність інтеграції зазначених складових професійної підготовки у закладах вищої освіти як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи [3].

Низка праць дослідниці Л. Кашуби [1] присвячена вивченню та розробленню моделі професійної компетентності логопеда, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з проблемами мовлення. Автор зауважує, що серйозною проблемою традиційної, орієнтованої освіти є протиріччя між досить високим рівнем засвоєння здобувачами предметних теоретичних знань і значними труднощами використання їх у практичній діяльності в умовах дистанційного навчання.

Для розв'язання проблеми діагностування в майбутніх учителів-дефектологів наявності спеціальних компетенцій на кафедрах необхідно виявляти й науково обґрунтовувати особливості, що обумовлюють складність навчання, а також визначати шляхи подолання проблем при вивченні спеціальних дисциплін. Вочевидь, компетентнісний підхід тільки посилює практичну спрямованість викладання курсів спеціальних методик, підкреслює необхідність набуття досвіду педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, вміння на практиці реалізувати знання; формує основні структурні компоненти професійної діяльності, зокрема: діагностичну діяльність; складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи; надання порад, онлайн-консультацій батькам, педагогам, залучення родин до розвивального процесу, пошуку шляхів його вдосконалення; ведення документації та складання звітів; участі у заходах методичної роботи, самоосвіті; пропаганди логопедичних знань, взаємодії з громадськістю.

Отже, формування наведених вище структурних компонентів професійної діяльності майбутнього дефектолога здійснюється

на лабораторних, семінарських заняттях, під час виконання практичних логодидактичних завдань, вправ, дискусій, дидактичних та ділових ігор, логопсихології, логоритміки, а також при написанні курсової роботи та виконанні індивідуально-дослідного завдання (ІНДЗ) з курсів спеціальної педагогіки, участі у наукових гуртках та підготовки студентських наукових статей та творчих проєктів. Рівень готовності до працевлаштування, спрямованість професійних інтересів відслідковується під час опанування програм різних видів практик: пропедевтичної, навчальних та педагогічних на посадах асистента вихователя та вчителя закладів з інклюзивним навчанням, вихователя спеціальних груп ЗДО та вчителя спеціальних ЗССО, фахівця інклюзивно-ресурсного центру. Важливо підкреслити, що сформований таким чином у здобувачів набір компетенцій повинен бути орієнтований на змістову складову провідних видів педагогічної діяльності.

Отже, важливим є оновлення змісту навчальних предметів, методик і технологій підготовки студентів до професійної діяльності, розробка і впровадження більш надійної системи оцінки готовності молодого фахівця до педагогічної діяльності, саме це і буде критерієм результативності освітньої діяльності закладу вищої освіти і показником ефективного використання професійного та особистісного потенціалу молодого педагога.

Література:

1. Кашуба Л. В. Інтеграція психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної складових професійної підготовки майбутніх фахівців у процесі викладання спеціальної педагогіки. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць: вип. 10 / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. С.124-134.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: „К.І.С.”, 2004. 112 с.
3. Пахомова Н. Г. Інтеграція методико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів. Автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня докт. педаг. наук. Київ, 2013. 44 с.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗАРУБІЖНИХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Арнела Білінець

*студентка-магістрантка II курсу
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*

Світлана Стеблюк

*доктор педагогічних наук,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Інклюзивне навчання є однією з основних тенденцій розвитку освіти і спрямоване на реалізацію державної політики. В Україні прийнято низку нормативно-законодавчих актів, постанов Кабінету Міністрів щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти. Це підкреслює актуальність теми дослідження. Сьогодні важливо звернути увагу на педагогічні технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, узагальнити європейський досвід реалізації інклюзивної освіти. Закордонними вченими вивчається означена проблема за різними напрямками: основні аспекти інклюзивної освіти (D. Brackenreed, C. Crawford); реалізація інклюзивної освіти на практиці (L. Cook, E. Carter, C. Hughes, M. Tankersley, M. Friend та ін.).

Метою нашого дослідження є з'ясування ролі ігрових технологій навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

З погляду І. Дичківської, ігрові технології – це «ігрова форма взаємодії педагога і дітей, що сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [3]. Підкреслимо, що ігрова діяльність у роботі з дітьми з ООП є провідною як у дослідженнях вітчизняних учених, так і закордонних. Вважаємо це спільною платформою для дослідників проблеми.

Гра приходиться до дитини ще з дошкільного віку. Вона допомагає їй соціалізуватися, спілкуватися з дорослими та однолітками. У процесі гри дитина пізнає світ. Але у шкільному віці гра має ще й інше призначення – навчання школярів. Крім того, вона сприяє пізнавальній активності учнів, формуванню у них комунікативної

компетентності. Це важливо взяти до уваги вчителю, асистенту вчителя, що працюють у класі з інклюзивним навчанням. У грі, як правило, бере участь кілька учасників, тобто акцентуємо увагу на формуванні навичок спілкування, взаємодії через об'єднання дітей у групи за певною дидактичною метою. Про відомо, що ігрова діяльність організовується поодиноці; у парах; групах.

Зазначимо, що особливістю інклюзивної освіти в Фінляндії є групове навчання і підтримка з боку однокласників. Фінські педагоги, які практикують спільне викладання, організовують роботу в групах або парах як елемент інклюзивної освіти. Склад груп варіюється в залежності від ситуації або навчальних завдань. Групи формуються за здатністю працювати разом, за наявністю особливих потреб, особливостей сприйняття і рівня підготовки. Робота в групах розвиває комунікабельність і навички взаємодії, діти вчаться поважати та розуміти один одного. Кожен раз, працюючи в групі або парі з різними однокласниками, діти вчаться контактувати по-новому, приймати одне одного такими, якими вони є, вчаться підтримувати тих, хто потребує підтримки. Така взаємодія допомагає створити інклюзивну атмосферу [1, с.39].

З уведенням Концепції Нової української школи, з метою урахування міжнародного досвіду, початковий етап навчання – адаптаційно-ігровий. Простір класу передбачає осередки: навчальний; ігровий (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів); «жива природа» (спостережень за рослинами, тваринами); релаксаційний (місце відпочинку дитини).

З'ясовано [4, С.92-93] значні переваги ігрових технологій у освітньому процесі початкової школи: підвищення рівня пізнавальної активності та пізнавального інтересу школярів; реалізація «ситуації успіху» в школі; розширення світогляду учнів та власного життєвого досвіду; забезпечення реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання; врахування інтересів, потреб, уподобань, рівня розвитку, індивідуальних особливостей школярів; підвищення рівня мотивації до засвоєння знань, умінь та навичок, формування позитивного ставлення до активної творчої навчально-пошукової діяльності; розвиток пізнавальних процесів: пам'ять, мислення, увага, ува; створення сприятливого психологічного мікроклімату

в учнівському колективі, запобігає виникненню психологічних проблем, що виникають у поведінці людини, у навчанні, у взаєминах з однолітками; розвиток інтелектуальних здібностей та творчого потенціалу учнів; забезпечення активної взаємодії в учнівському колективі; всебічний гармонійний розвиток особистості; розвиток комунікативних навичок спілкування, вміння знаходити компроміси; засвоєння правил поведінки в різних ситуаціях повсякденного життя; розвиток почуття відповідальності за доручену справу тощо.

Серед ігрових методів виокремлюємо: ігри-вправи, ігрові ситуації, дидактичні ігри, застосування яких сприяє активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок.

У початкових класах з інклюзивним навчанням широко застосовують дидактичні ігри з Лего-конструктором, які спрямовані на розвиток дрібної моторики, комунікативних умінь, активізації уваги, спостережливості.

Наведемо приклад однієї з них.

«Кольорові асоціації» [2, с.14]. Діти вчаться: зосереджуватися під час виконання завдання, асоціативно мислити, логічно обґрунтовувати свою думку, тренувати пам'ять.

Основні завдання:

1) діти сідають колом. Розмістіть у середині кола набір цеглинок різних за формою та кольором.

2) назвіть будь-який фрукт. Діти повинні взяти і покласти перед собою цеглинку такого кольору, з яким у них асоціюється цей фрукт.

3) якщо у дітей цеглинки різних кольорів, попросіть їх пояснити чому, на їхню думку, так трапилося.

4) далі педагог пропонує дітям назвати характеристики, якості та властивості названого фрукта.

Запитання до дітей:

Для чого в житті потрібні кольори?

Що буває тільки одного кольору, різнокольоровим?

Що можна приготувати з цього фрукта?

Кольоровий код.

- 1. Педагог називає підряд фрукти та овочі (або розповідає історію про них, а діти викладають цеглинки-асоціації у ря-

док. Після цього діти розшифровують кольорову послідовність, називаючи фрукти та овочі в тому порядку, якому називає педагог.

- 2. Далі педагог просить поміняти певні цеглинки місцями і «розшифрувати» створений кольоровий код.

Таким чином, нами з'ясовано роль ігрових технологій навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Література:

1. Винничук О. Т. Особливості інклюзивної освіти: досвід Фінляндії. *I Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*, 2021. С.37-40

2. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник. Упорядник О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 44 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. пос. К.: Академвидав, 2004. 450 с.

4. Сударик О. С. Сутність поняття «ігрові технології» та їх класифікація. *Формування сучасної науки: методика та практика: матеріали I Міжнародної студентської наукової конференції (Т. 2)*, м. Кам'янець-Подільський, 29 жовтня, 2021 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2021. С.91–94.

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

*Юлія Бондаренко,
доктор педагогічних наук, професор,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

Зорові порушення й захворювання відображаються на формуванні всієї діяльності людини та її психічних функціях, провокують виникнення несприятливих умов розвитку, появу вторинних відхилень в розвитку особистості, що підкреслює важливість і необхідність організації корекційно спрямованого процесу музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором.

Сучасне розуміння корекційно-розвивального впливу музичного мистецтва ґрунтується на фундаментальних дослідженнях проблеми корекційної спрямованості процесу навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Виготський, І. Дмитрієва, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Литвак, С. Миронова, І. Моргуліс, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Синьова, Б. Тупоногов, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, А.Шевцов, М. Шеремет Д.Шульженко та ін.).

У галузі дошкільної тифлопедагогіки вагомими в цьому напрямі виявилися дослідження Л. Вавіної, Т. Гребенюк, Л. Григорян, І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Ремажевської, Т. Свиридюк, Є. Синьової, Л. Солнцевої, С. Федоренко та ін., у яких підкреслено, що головний акцент у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями зору робиться на комплексному впливові на різні компоненти структури особистості. Утім, у дошкільній тифлопедагогіці проблема корекційного впливу музичної діяльності на розвиток особистості дітей зі зниженим зором не підлягала цілісному вивченню.

Метою роботи є висвітлення корекційної спрямованості музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором через упровадження в процес музичного виховання чотирьох етапів корекційної роботи.

У нашому розумінні **музична діяльність** корекційного спрямування трактується як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на її особистість, а й корекційний, стимулюючи виправлення порушених компонентів музично-особистісного розвитку та поліпшуючи останній.

У межах предмету дослідження корекційний вплив спрямовується на музично-особистісний розвиток дитини дошкільного віку зі зниженим зором як складову гармонійного розвитку особистості. Узагальнення наукових поглядів щодо цього феномену дало підстави визначити, що музично-особистісний розвиток (МОР) дошкільників зі зниженим зором це кількісні та якісні зміни в особистісному розвитку *дитини* внаслідок участі її в музичній діяльності та цілеспрямованого корекційного впливу на порушені компоненти МОР.

До завдань корекційного спрямування музичної діяльності нами віднесено такі:

1. Потребово-мотиваційні: формування інтересу до спілкування з музичним мистецтвом, бажання участі в різних видах музичної діяльності.

2. Емоційно-аксіологічні: розвиток емоційної активності, музичних уподобань, активізація словника емоційної лексики.

3. Когнітивно-гносеологічні: розвиток сприймання й розуміння музичних творів, їх змісту та виразних засобів, подолання вербалізмів уявлень. Розвиток виразності мовлення, активізація мовленнєвої та комунікативної діяльності.

4. Дієво-практичні: розвиток музично-рухової активності, просторової організації рухів, координації рухів, узгодження їх із мовленням. Подолання специфічних особливостей виконання рухів (невпевненості, неузгодженості, скутості, стереотипності, порушень ходи та ін.), а також недоліків просторового орієнтування (неправильної траєкторії руху, страх руху в просторі, зниження активності та ін.).

5. Креативні: розвиток здатності до вигадування (мелодії, рухового образу), вироблення самостійності у творчому процесі, подолання негативних проявів (невиразності, схематичності та ін.) під час створення нових продуктів музичної діяльності

6. Компенсаторні: розвиток сенсорно-перцептивної сфери.

Реалізація завдань відбувалася впродовж чотирьох етапів корекційної роботи. На *першому – пропедевтичному етапі* (період раннього дитинства) за допомогою доступних видів, форм і засобів музичної діяльності та за умов постійного нарощування успіхів у різних її видах, закріплення досягнутих позитивних результатів, застосування спеціальних корекційних прийомів і засобів стимулювання, активізації та опосередкованої допомоги дорослих у дітей розвивалося слухове сприймання; формувалися й розвивалися музичні образи, розвивалося мовлення, мотивація спілкування та музично-ритмічні рухи. У такий спосіб здійснювалася підготовка дітей до сприймання музичної інформації на полімодальній основі, що забезпечувало еластичність включення сенсорних аналізаторів у компенсаторну роботу. Пропедевтичні заняття переважно проводились у родинному середовищі.

На *другому – підготовчому етапі* увага приділялася розвитку інтересу дітей до музики й бажання спілкуватися з нею, брати участь

у різних видах музичної діяльності, що забезпечувало формування потребово-мотиваційного компоненту музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. Реалізація цього етапу відбувалась у режимі дня дошкільників – у процесі освітніх занять вихователів і спеціалістів закладу, самостійної дитячої діяльності, а також в умовах родинного виховання.

У межах предмету дослідження акцентовано увагу на реалізації *третього – корекційного етапу* експериментальної роботи. Він детермінований методами, прийомами й засобами управління особистісним розвитком і спеціальними формами організації музичної діяльності.

Четвертий – репрезентаційний етап спрямований на показ (демонстрацію) дошкільниками зі зниженим зором їхніх музичних і музично-рухових здобутків у процесі музично-розважальних заходів (свят, фестивалів, концертів тощо), самостійної музичної діяльності тощо. Даний етап є свідченням результативності проведеної корекційно-розвивальної роботи.

У процесі впровадження чотирьох етапів увагу було зосереджено на *компенсаторному розвитку* дітей, завдяки використанню спеціальних методів і прийомів, зокрема: «тактильної», мімічної, полісенсорної форм сприймання музики, кольорового співвіднесення та ін., мультимодальних та інших засобів, які задіявали у сприйманні максимальну кількість органів відчуття.

Для посилення ефективності корекційного впливу на порушені компоненти особистісного розвитку впроваджено корекційно-розвиткові заняття такі як: ритміка, музична логоритміка, горизонтальна ритмопластика, музикотерапія, кожне з яких спрямоване на комплексну реалізацію корекційно-розвивальних завдань з акцентованим впливом на окремі порушені компоненти особистісного розвитку завдяки впровадженню специфічних видів музичної діяльності. За результатами проведеного дослідження розроблено «Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору» (рекомендовано МОН України, наказ № 332 від 06.04.2018 р.).

Упровадження окреслених у роботі шляхів посилення корекційної ефективності музичної діяльності дозволило суттєво покращити музично-особистісний розвиток дошкільників зі зниженим зором у єдності таких його компонентів: потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного, креативного.

У сучасних умовах посилення уваги до проблем інтеграції дітей із порушеннями зору в загальноосвітній простір, зокрема, шляхом інклюзивного навчання й виховання, нагальними є проблеми використання музичної діяльності в її різних формах спільно з дітьми з нормальним зором, широкої соціальної презентації музично-естетичних досягнень осіб з інвалідністю по зору тощо.

Література:

1. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором: теорія та методика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 581 с.

2. Картава Ю. А. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 4 (58). С. 398–407.

3. Куненко Л. О. Використання музики як корекційно-компенсаторного і терапевтичного засобу у спеціальній школі. *Медико-психологічні проблеми дефектології* : зб. наук, праць. Херсон : ПО «Терра», 2001. С. 97–103.

4. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 442 с.

ФІЗИЧНІ ВПРАВИ ТА РУХЛИВІ ІГРИ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Наталія Бондарчук

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
кафедра фізичного виховання,*

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Марія Щерба

керівник фізичного виховання, УПШ «Пролісок»

Актуальність проблеми. Станом на сьогодні неухильно зростає питома вага дітей молодшого шкільного віку з патологіями слуху, які відрізняються від своїх однолітків соматичною ослабленістю, недостатньою рухливістю, відставанням у фізичному й моторному розвитку. Вади слуху ускладнюють процес адаптації, налагодження міжособистісних стосунків, а тому вимагають особливого ставлення до навчання й виховання таких учнів. Їх фізичне виховання повинно забезпечувати не лише необхідний рівень фізичного розвитку й фізичної підготовленості, а й корекцію відхилень у різних сферах діяльності, зокрема рухових і функціональних порушень. Це вимагає правильної організації процесу фізичного виховання у спеціалізованих навчальних закладах, яка гарантує ефективність як освітньо-оздоровчої, так і корекційно-розвиваючої педагогічної роботи.

Огляд наукових досліджень. Теоретико-методичні і практичні питання фізичного виховання дітей з вадами слуху досліджують у своїх наукових працях Л. Доцюк, О. Гауряк [1], Р. Іваніцький, А. Альошина, О. Бичук [2], О. Колишкін [3], І. Ляхова [4], О. Маслова, М. Гопей [5].

Мета і завдання дослідження. Метою доповіді є розробка методичних рекомендацій щодо використання фізичних вправ і рухливих ігор у процесі фізичного виховання молодших школярів із вадами слуху в різних формах. Завдання дослідження: 1) окреслити мету і завдання фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху; 2) розробити вправи та рухливі ігри для

використання на уроках фізичної культури та в позаурочних формах фізичного виховання з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Основною метою комплексного оздоровчого та корекційно-розвиваючого фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку з вадами слуху є набуття ними знань, умінь, навичок такого рівня, який дозволяє адаптуватися до соціальних норм і самостійного дорослого життя, формування, закріплення і розвиток основних рухів і рухових якостей. У процесі роботи з фізичного виховання таких дітей вирішуються комплексні завдання: 1) освітні (закріплення і розвиток правильних рухових навичок в усіх видах рухів, розвиток фізичних якостей); 2) оздоровчі (зміцнення здоров'я, загартування); 3) виховні (виховання звички до регулярних самостійних занять фізичною культурою, інтересу до спортивних ігор, морально-вольових якостей); 4) корекційні (тренування функцій рівноваги, формування правильної постави, профілактика і корекція плоскостопості, розвиток координації рухів, психомоторних здібностей, швидкості реакції на звукові сигнали, формування ритмічності рухів, узгодженості дій різних ланок тіла). Окремо слід виділити завдання розвитку мовлення і мовленнєвого спілкування.

У процесі фізичного виховання школярів із вадами слуху повинні бути задіяні компенсаторні механізми, які дозволяють за допомогою аналізаторів збереження регулювати і забезпечувати різні види рухів, комплексно чи вибірково впливати на ті чи інші функції. В якості компенсаторних каналів зворотного зв'язку виступають такі сенсорні системи як зорова, шкіряна, рухова, тактильна, залишкового слуху. Успіх корекційно-розвиваючого фізичного виховання значною мірою визначається станом цих компенсаторних функцій і вмінням їх використовувати.

Фізична вправи та рухливі ігри в системі фізичного виховання молодших школярів із вадами слуху використовуються у процесі фізичного виховання в різних формах. Ранкова гімнастика проводиться всім класом організовано перед уроками і триває 10-12 хв. На ній пропонується з положення стоячи виконувати відведення назад і прогинання тулуба (зі сплетеними руками на голові), нахили до підлоги (з витягнутими руками), нахили в різні сторони (з руками за спиною), присідання (з охопленням руками колін),

імітацію рухів косаря (з витягнутими вперед руками і стиснутими кулаками), підскоки на місці й на носках, ходьбу зі змінами темпу. На фізкультурних хвилинках і паузах можуть виконуватися підтягування на ногах, піднімання на носки, ривки прямими руками, нахили в різні сторони, присідання з підніманням і витягненням уперед рук, махи ногами до протилежних рук.

На уроках та позаурочних заняттях у групі вправ без предметів рекомендується виконувати розведення рук у сторони прогнувшись, схресні рухи прямих ніг, присідання і вставання на коліна без допомоги рук (лежачи), повороти тулуба, махи ногами з хлопками перед кожною ногою, нахили тулуба з торканням пальцями носків ніг (стоячи). Вправи з паличкою передбачають виконання з положення стоячи рухів руками вперед-вверх і вперед-вниз, піднімання рук вверх прогнувшись з одночасним відведенням ноги назад на носок, повороти тулуба вправо-вліво (паличка знизу), кружіння на місці з частим переступанням ногами (паличка зверху), крокування через паличку вперед-назад, відведення палички назад з підніманням на носки, нахили тулуба (паличка на лопатках). Із м'ячем рекомендується виконувати кидки м'яча в стіну з подальшою ловлею, відбивання м'яча від підлоги з просуванням вперед, кидки м'яча у вертикальну ціль обома руками, передачі м'яча партнерам з кидками зверху і знизу й т. п.

Для корекції і тренування статичної і динамічної рівноваги учні можуть виконувати статичні вправи стоячи на одній нозі, повороти кругом і рухи головою під час ходьби й бігу, зупинки під час бігу з присіданням, зміни в напрямі бігу один за одним, ходьбу нахиленою дошкою один за одним вперед-вниз, гімнастичними драбинами з поворотами. Вправи на формування постави передбачають виконання імітації рухів під час плавання, перекидання м'яча партнерам через стрічку (лежачи на животі), рухи стопами (згинання, розгинання, обертання сидячи), присідання, переكاتи з носків на п'ятки (стоячи біля опори), ритмічне перестрибування через лавицю в обидві сторони з поступовим просуванням уперед, ходьбу на носках і зовнішніх зводах стопи (стоячи).

Рухливі ігри в молодших класах включаються майже в кожний урок, вони проводяться мікроциклами (3-4 гри на кожні 1-2 тижні),

що дозволяє урізноманітнювати навантаження та автоматизувати рухи. Акцент робиться на формуванні координаційних здібностей дітей. При підборі чи розробці ігор варто враховувати досвід і характер попередньої діяльності учнів.

На спеціальних заняттях з фонетичної ритміки рухи поєднуються з вимовлянням мовленнєвого матеріалу (звуків, складів, слів, фраз), відпрацюванням ритміко-інтонаційного боку вербального мовлення. Музичні фізкультурні заняття спрямовані на сприйняття музики, розвиток голосу, ритму рухів; на них школярі багато рухаються, танцюють, співають, беруть участь у рухливих іграх. До змісту таких занять можуть включатися прості (стрибки, хлопки тощо) й більш складні (з танцювальними елементами) рухи.

Протягом навчального року від заняття до заняття необхідно поступово підвищувати ступінь складності вправ, змінювати умови їх виконання, підвищувати вимоги до якості виконання окремих рухових дій. На кожному занятті слід приділяти увагу розвитку вміння реагувати на звукові сигнали. Учнів молодшого шкільного віку варто навчати виконувати вправи не тільки за зразками, а й за вербальними інструкціями.

Конкретні вправи потрібно підбирати з урахуванням психофізичних і рухових здібностей кожного конкретного школяра. Спеціальні корекційні вправи слід чергувати із загальнорозвиваючими і профілактичними. Вправи зі зміною положення голови у просторі рекомендується виконувати з поступовим зростанням амплітуди. Вправи на статичну і динамічну рівновагу можна ускладнювати лише з огляду на індивідуальні особливості статокінетичної стійкості учнів із забезпеченням страхівки. Вправи із заплученими очима виконуються тільки після їх засвоєння з відкритими очима. У процесі фізичного виховання слід намагатися максимально активізувати мислення, пізнавальну діяльність, емоції, міміку й мовлення дітей.

Висновки. Загальною метою виховання і навчання школярів початкових класів із вадами слуху є набуття ними знань, умінь, навичок такого рівня, який дозволяє адаптуватися до соціальних норм і самостійного дорослого життя. На заняттях з фізичної культури в різних формах виконуються загальнорозвиваючі і корекційні

вправи без предметів і з предметами, на тренування статичної і динамічної рівноваги, формування постави, проводяться рухливі ігри. Елементи фізичної культури застосовуються на заняттях з фонетичної ритміки та спеціальних музичних фізкультурних заняттях. Науково методично правильно організований процес фізичного виховання здатен компенсувати негативні наслідки порушень слуху для розвитку сфери фізичного і моторного розвитку школярів із вадами слуху, позитивно вплинути на їхній стан здоров'я і загальний розвиток особистості.

Література:

1. Доцюк Л. Г., Гауряк О. Д. Використання адаптивної фізичної культури для корекції фізичного розвитку школярів з порушеннями слуху. *Молодий вчений*. 2017. № 3.1 (43.1). С. 132-135.

2. Іваніцький Р. Б., Альошина А. І., Бичук О. І. Розвиток та корекція рухової сфери дітей із вадами слуху в процесі фізичного виховання. Сучасний етап. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. Серія: Фізичне виховання і спорт. 2017. Вип. 27. С. 98-102.

3. Колишкін О. В. Адаптивне фізичне виховання слабчуючих учнів спеціальної школи: навч.-метод. посібник. Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2003. 156 с.

4. Ляхова І. М. Корекційно-педагогічні основи фізичного виховання дітей зі зниженим слухом (теоретико-методичний аспект): монографія. Запоріжжя: Запорізький інститут державного та муніципального управління, 2005. 506 с.

5. Маслова О., Гопей М. Обґрунтування необхідності розробки інноваційних технологій для оптимізації процесу фізичного виховання дітей з вадами слуху. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2017. № 3. С. 78-85.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СІМ'Я ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»

Катерина Будогазі

студентка-магістрантка спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Олена Яцина,

докт. психол. наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Сім'я, що виховує дитину з особливими потребами, стала об'єктом вивчення зарубіжних і українських дослідників різних галузей знань: педагогів, психологів, медиків, починаючи з другої половини ХХ ст. Ера інтеграції дітей з особливими потребами в повноцінне соціальне життя, включаючи сферу освіти, прийшла на початку ХХІ ст. Відтоді терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» досить вживані, однак понятійність цієї термінології поширюється лише на дітей з обмеженими можливостями або порушеннями психофізичного розвитку, оскільки саме вони ідентифікуються як діти з особливими потребами. Насамперед йдеться про потребу у відновленні або компенсації порушених чи втрачених здібностей до різних видів діяльності, у тому числі й до оволодіння знаннями [7; с.99].

Слід зазначити, що станом на сьогодні в науковому дискурсі ще відсутній єдиний підхід до визначення понять як щодо осіб, які мають фізичні і (або) психічні відхилення в розвитку («дитина з особливими освітніми потребами», «особа з інвалідністю», «дитина з інвалідністю», «дитина з обмеженими функціональними можливостями»), так і щодо тлумаченні поняття «сім'я дитини з особливими потребами».

Як зауважує О. Каленська (2012), поняття «діти з особливими потребами» має в цілому узагальнений характер і конкретизує всіх дітей, чиї потреби виходять за межі загальноприйнятих норм. Це стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп, але перш за все - дітей. Дане поняття покликане витіснити з широкого вжитку терміни «аномальні діти», «діти з порушеннями розвитку», «діти з

відхиленнями», які конкретизують їх як інвалідів, ідіотів, що вказує на неповноцінність людини [2].

В змісті зазначеного доречно відмітити, що Б. Андрейко (2018) наводить приклади понять для означеної категорії дітей в англійській мові, зокрема зупиняється на використанні слова «disability», що означає нездатність – стан фізичного або розумового розладу. Відмічено, що останнім часом частіше вживається термін «children with disabilities» (діти з нездатностями), замість «disabled children» (нездатні діти). У Швеції замість «handikappede» (дефективна дитина) використовується термін «barnet met handicap» (дитина з порушенням). У перекладах на українську мову «disability», «handikappede» вживаються, як терміни інвалідність, непрацездатність [1; с. 39]. На нашу думку, такий спосіб називання може стигматизувати досліджувану групу дітей, формувати упереджене ставлення суспільства і до їхніх сімей, тому прийнятним є термін «діти з інвалідністю», «діти з особливими потребами».

Зміст понять, класифікації, міжнародний досвід роботи з дітьми з порушеннями, проблеми виховання, навчання та реабілітації осіб з особливими потребами досліджують О. Столярик і Т. Семигіна (2021), І. Зверева (2008), О. Каленська (2012), К. Островська (2015) та інші.

Зокрема, О. Столярик і Т. Семигіна (2021) сім'ю дитини з особливими освітніми потребами розглядають як групу осіб, де виховується дитина, яка має ментальні порушення, тобто з тими розладами психічного розвитку, які впливають на інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери особистості, а також ускладнюють процес інтеграції в суспільство [6]. Дослідженням особливостей виховання, розвитку та аналізу взаємостосунків в сім'ї, де є діти з особливими потребами, займаються також Л. Гончар (2017), М. Мушкевич (2020), О. Царькова (2017), Б. Андрейко (2018), О. Рибак (2018), А. Душка (2016), Ю. Возна (2016), ін. Аналіз їхніх досліджень вказує, що предметом наукового інтересу дослідників стала власне сім'я, як така, що потребує психологічної допомоги у зв'язку з народженням особливої дитини, та така, що створює середовище, в якому виховується і розвивається особлива дитина, яку слід соціалізувати до умов соціального світу.

На наш погляд, розуміння поняття «сім'я дитини з особливими потребами» потребує уточнення, виходячи з розуміння типології сім'ї.

До питання типології сімей в різні часи зверталися чимало дослідників. В науковій літературі виділяють такі типи сімей: здорова сім'я (де панує довіра, взаємодоповнювальні стосунки); незріла сім'я (ще не сформована родина через недовіру до партнера); суперницька сім'я (та, де панує суперництво між її членами, бажання бути кращим за іншого); сім'я типу «господар-раб» (де панує переважання одного над усіма); регресивна сім'я (повернення до початкових, незлагоджених форм сімейних стосунків) [4; с. 29]; М. Боуен, О. Бондаренко, С. Ничипоренко, Е. Тофлер описують: нуклеарну (повну) сім'ю – батьки та діти; розширену сім'ю – батьки, діти й інші родичі; неповну сім'ю – один із батьків відсутній; деформовану сім'ю (наявність вітчима замість батька, чи мачухи, замість матері) [5; с. 129]; описано також типи сімей з гіперопікою, гіпоопікою, ін. Проте розкриття типології сімей, де зростає дитина з особливими потребами, все ж залишається недостатнім.

В змісті досліджуваної тематики заслуговують на увагу дослідження особливостей потреб дитини, зумовлених соціальною, фізичною й емоційною вразливістю. Цій темі присвячені дослідження І. Кучманіч та Л. Опанасенко. Ними з'ясовано, що на рівні взаємодії «дитина – сім'я» (мікросистема) можливо виокремити такі потреби дитини, як: потреба в присутності іншого; потреба у прийнятті батьками та сиблінгами; потреба в постійній емоційній підтримці. До потреб рівня взаємодії «дитина – найближче оточення» (мезосистема) дослідниці відносять: потребу в прийнятті; потребу в самоствердженні; потребу в кваліфікованій медичній допомозі; потребу в психологічному супроводі. Групу потреб, актуалізованих взаємодією «дитина – позасімейні соціальні інституції» (езкосистема), на їхню думку, складають: потреба в охороні здоров'я; потреба в соціальному захисті; потреба в отриманні освіти; матеріально-побутові потреби. До потреб рівня взаємодії «дитина – соціум» (макросистема) І. Кучманіч та Л. Опанасенко відносять: потребу в толерантному ставленні суспільства; потребу в економічній і політичній підтримці. Авторки ствер-

джують, що окреслені особливі потреби детерміновані браком особистих ресурсів для оптимального фізичного та соціально-психологічного розвитку дітей з особливими потребами [3].

Вивчаючи сім'ю дитини з особливими потребами, важливо також розглянути сімейні функції як способи задоволення потреб особливої дитини. Варті уваги й питання взаємовідносин в сім'ї: з сиблінгами, які не мають порушень, з прабатьківською підсистемою (дідусі, бабусі). Бо, як відомо, за законами сімейної системи народження, догляд за особливою дитиною змінює повсякденне життя кожного члена сім'ї, позначається на психологічному стані кожного, визначаючи ставлення і до особливої дитини, і до інших, і до себе, і до світу. Окрему увагу слід звернути на характер стосунків в діаді мати-дитина, роль родичів, що залучені до процесу догляду за особливою дитиною. Тож для означення сім'ї з особливою дитиною слід брати до уваги увесь спектр життєдіяльності сім'ї: соціальний, економічний, медичний, психологічний, духовний. З цього випливає, що формулювання поняття «сім'я дитини з особливими освітніми потребами» має відобразити такі критерії, як: спільність проживання батьків дитини, наявність в сім'ї інших дітей: з порушеннями розвитку і без порушень, психологічний клімат сім'ї, взаємну відповідальність і підтримку, можливості самореалізації матері, батька дитини з особливими потребами, функціональність сім'ї, виходячи із потреб дитини.

Таким чином, на основі проведеної теоретичної розвідки щодо етимології поняття «діти з особливими потребами», розглянутої класифікації потреб особливих дітей, необхідно констатувати, що для визначення сутності поняття «сім'я дитини з особливими потребами» потрібно розглянути соціально-психологічні критерії сімей, що виховують дитину з особливими потребами.

Література:

1. Андрейко Б.В. Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку як чинник порушення емоційного стану батьків. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 248 с.

2. Каленська О. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/3198/1/14_kryzh.pdf

3. Кучманіч І., Опанасенко Л. Класифікація особливих потреб дитини в контексті системного підходу. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156442/155808>

4. Мушкевич М. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. 505 с.

5. Мушкевич М., Федоренко Р., Магдисюк Л., Дучимінська Т. Психологія молодшої сім'ї: монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 235 с.

6. Столярик О., Семігіна Т. Сімейноцентричний підхід до підтримки родин, які виховують дітей з ментальними порушеннями. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/monographs/article/view/14998>

7. Польовик О. Проблеми життєдіяльності дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві. *Сучасна теорія і практика соціальної роботи*: зб. наук. пр. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна»; [голов. ред. : М. Є. Чайковський], 2010. с. 99-101.

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАННІ, РОЗВИТКУ, ВИХОВАННІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Тетяна Бурдюх,

асистент учителя 3 класу

Луківської гімназії

Білівської сільської ради, Україна

Постановка проблеми. Нормативно-законодавча база України забезпечила можливість навчання дітей у закладах освіти з інклюзивним навчанням. Відтак, у Законі України «Про освіту» сформульовано основні терміни й поняття: «інклюзивне навчання», «дитина з особливими освітніми потребами» та інші.

«Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників; «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її

права на освіту» (Закон України. Про освіту) [2].

У класах з інклюзивним навчанням асистенту вчителя супроводжує учня з особливими освітніми потребами. Міністерством освіти й науки України видано наказ Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, у якому сформульовано принципи діяльності Команди супроводу та їх основні функції. Звернемо увагу на обов'язки асистента вчителя.

Асистент учителя здійснює: спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; участь в організації освітнього процесу дитини з ООП; участь у розробці ІПР; участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти); адаптація освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП; оцінка спільно з вчителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР; підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП [4]. Вивчення цього питання сьогодні є актуальним.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Проблема супроводу дитини з ООП у центрі дослідження низки науковців (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов та інші). А. Колупаєва у навчально-методичному посібнику «Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі» розкрила наукові основи інклюзивного навчання. «Інклюзивна освіта як освітня система, що базується на визнанні рівноправності та врахуванні розмаїтості учнів, маючи нормативно-правове підґрунтя недискримінаційного характеру, шляхом упровадження інклюзивного навчання на основі особистісно орієнтованої освітньої моделі забезпечує здобуття якісної освіти

на всіх рівнях, у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків» [3,с.17].

Формулювання мети. Метою цієї публікації є розкриття особливостей діяльності асистента вчителя на основі досвіду роботи з учнем початкової школи з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. У процесі професійної діяльності з учнем із інтелектуальними порушеннями з'ясовано, що учнівський колектив позитивно впливає на розвиток дитини, допомагає сформувати пізнавальні та соціальні уміння. Між учасниками освітнього процесу налагоджуються дружні стосунки, дитина з ООП не відчуває себе відокремленою від колективу, формуються у неї спільні морально-етичні чесноти.

Працюючи з учнем з інтелектуальними порушеннями, у першу чергу, асистенту вчителя необхідно ознайомитися з його медичною довідкою, заключенням ІРЦ, поспілкуватися з батьками та іншими членами Команди супроводу й створити педагогічну програму роботи в умовах інклюзії.

Асистент учителя має бути добре обізнаним із Типовими освітніми програмами для 1-2, 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку. У документі зазначено: «Метою початкової освіти дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання в основній ланці школи» [5]. Завдання асистента вчителя – спрямувати свої професійну компетентність на реалізацію мети у роботі з дитиною з інтелектуальними порушеннями.

Важливою складовою його педагогічної діяльності є обізнаність із традиційними й інноваційними методами навчання учня в умовах освітнього процесу. Наголошуємо на співпраці вчителя й асистента вчителя. Як показує досвід, спільне викладання є ефективним, оскільки забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу,

підвищує рівень якості освітніх послуг. За словами О. Андрощук, компонентами ефективної практики спільного викладання є: спільні узгоджені цілі; спільні цінності та переконання; рівноцінність учасників; спільне лідерство; співпраця [1].

У процесі освітньої діяльності добираємо спеціальні методи навчання, що сьогодні добре розроблені в науковій літературі. Практика роботи доводить, що єдиного підходу до роботи з учнем із інтелектуальними порушеннями нема, в основі співпраці повинні бути можливості дитини, її психологічний стан, мотивація батьків, спільні прагнення усієї команди до успіху. Активна їх діяльність сприяє вихованню у особистості почуття відповідальності, розуміння важливості своєї участі у справах, формуванню важливих когнітивних, соціальних умінь.

Отже, нами розглянуто окремі аспекти професійної діяльності асистента вчителя.

Література:

1. Андрощук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання, 2018. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post70.html>.

2. Закон України. Про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

4. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>.

5. Типова освітня програма для 1-2 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку (розроблена під керівництвом Чеботарьової О. В.). Наказ Міністерства освіти й науки України №836 від 19.09.2022 року. URL: http://ru.osvita.ua/doc/files/news/874/87407/6329c6379ad05339839275_1.pdf.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ

Діана Бута

*студентка-магістрантка II курсу
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*

Тетяна Хома

кандидат педагогічних наук,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород

Постановка актуальності проблеми. У сучасних умовах становлення державності важливим залишається питання статусу та використання української мови в різних сферах діяльності. Концепцією Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року сформульовано ключову мету: «забезпечення функціонування української мови як державної, створення умов для її всебічного розвитку та підвищення престижу використання в усіх сферах суспільного життя на всій території України, посилення її об'єднувальної ролі в українському суспільстві як засобу зміцнення державної єдності, захисту національного мовно-культурного та мовно-інформаційного простору, підтримка розвитку національної культури, заохочення процесів її інтеграції у європейський та світовий культурний простір» [4]. У зв'язку з цим, у процесі підготовки майбутніх педагогів набуває оновленого змісту питання формування їх професійної компетентності, комунікативної зокрема.

Діти з особливими освітніми потребами можуть активно працювати на уроці, засвоювати матеріал разом з однолітками, але вони повинні відчувати підтримку та посилену увагу. Це залежить від професійної компетентності педагога, умінь побудувати процес комунікації.

Стандартом вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти 3-поміж загальних компетентностей виокремлено «здатність спілкуватися

державною мовою якусно, такі письмово» [6]. Організація освітнього процесу у класах з інклюзивним навчанням має свої особливості, позаяк діти з особливими освітніми потребами вимагають уваги у спілкуванні з учителем, асистентом учителя та іншими членами команди супроводу. Педагогу важливо надавати значення не тільки змісту своїх висловлювань, а й дикції, інтонації, розвитку мовного голосу, його акустичним і тембровим можливостям. Мовлення повинно відображати доброзичливість, повагу, прихильність, тому педагогу необхідно створити відповідне середовище, яке стимулювало б мовленнєву активність учня, мотивувало б до виконання завдань, спонукало до взаємної комунікації.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Володіння майбутнім фахівцем спеціальної освіти мовними нормами та комунікативними ознаками культури мовлення є одним із вагомих чинників для досягнення позитивних результатів навчання. Означена проблема у фокусі наукових розвідок низки учених (Берегова М., Белова О., Колупасва А., Миронова С. та інші). Автори акцентують увагу на тому, що соціалізація дитини з ООП можлива тільки в умовах інклюзивного навчання, а це підвищує вимоги до асистента вчителя, його мовленнєвої культури.

Формування мети та завдань. Мета – проаналізувати теоретичні аспекти формування культури мовлення майбутнього асистента вчителя; завдання – охарактеризувати чинники, що впливають на становлення комунікативної компетентності педагога.

Виклад основного матеріалу. Культура мовлення у науково-довідковій літературі трактується, як: «організація мовних засобів, що в будь якій ситуації спілкування за сучасних мовних норм і етики спілкування гарантують досягнення поставлених завдань і комунікативної мети; володіння адресантом нормами усного й писемного літературного мовлення, уміння використовувати зображальні засоби мовного коду в різних умовах, сферах, регістрах спілкування відповідно до мети та змісту комунікації; свідоме, цілеспрямоване й критичне використання засобів тієї мови, якою здійснюється міжкультурна комунікація; володіння нормами усної та писемної форм літературної мови в різних сферах суспільної комунікації відповідно до мети та змісту спілкування...» [2, с. 363].

А. Богуш, Н. Гавриш виокремлюють культуру мови, що виявляється у правильності, нормативності, адекватності, логічності, різноманітності, естетичності, чистоті та доречності [1].

Дотримання норм літературної мови, комунікативних ознак є складовими культури мовлення. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами комунікація виражається різними формами: спілкування, погляд, вираз обличчя, дотик, рухи тіла, жести мови, символи, малюнки, використання пристроїв для генерації мовлення тощо. Уміння вести розмову, триматися перед аудиторією, володіти прийомами впливу на дітей за допомогою вербальних і невербальних засобів впливає на мотивацію до уроків при інклюзивному навчанні. Мовлення педагога повинно бути виваженим, поміркованим, доступним, коректним, щоб не завдати моральної шкоди, створити позитивний емоційний настрій дитини.

О. Мартинчук [3] аналізує профіль учителя інклюзивної освіти та виокремлює складники його професійно-особистісної готовності до роботи з дітьми з ООП, з-поміж яких: володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, що дає змогу реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців.

Досліджуючи особливості спілкування корекційного педагога з дітьми, які навчаються в інклюзивних класах, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку, та з батьками, Н. Савінова, М. Берегова [5] розглядають культуру мовлення корекційного педагога як об'ємне та широке поняття, що охоплює дотримання усіх мовних норм та правил, виразність мовлення, стилістичну правильність і особистісну культуру корекційного педагога, яка включає в себе ряд компонентів. Автори вказують на необхідності володіння корекційним педагогом відчуттям стилю, гнучкістю переходу від одного стилю до іншого.

Культура мовлення педагога вдосконалюється у процесі спілкування та виявляється у володінні професійною термінологією, вмінні висловлюватися правильно, точно, логічно, майстерно послуговуватися комунікативно виправданими мовними засобами залежно від мети і ситуації спілкування. Формування мовленнєвої культури має носити системний характер, педагогу необхідно слідкувати за правильністю мовлення, добирати вправи

на артикуляцію звуків, поповнювати словниковий запас, щоб висловлюватись вільно, аргументовано, відпрацьовувати дикцію та інтонацію, володіти засобами мелодики голосу, використовувати епітети, метафори, порівняння, цитувати уривки з художніх творів, виявляти образність у процесі словесного опису предметів, явищ.

Висновки. Отже, організація освітнього середовища повинна будуватися на таких складових інклюзивної освіти: інклюзивне навчання, інклюзивна культура, та інклюзивна практика. Такий підхід окреслює низку вимог до майбутніх фахівців спеціальної освіти, з-поміж яких: знання специфіки мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, визначення власної мовленнєвої поведінки, що побудована на дотриманні норм культури мовлення, його комунікативних ознак, правил мовленнєвого етикету. Виявлення поваги до учня, розуміння його індивідуальності дасть можливість досягти ефективності навчання, зацікавить дітей до засвоєння матеріалу, допоможе реалізувати принцип педагогіки партнерства.

Література:

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. К.: Вища шк., 2007. 542 с.

2. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : ТВОРИ, 2020. X, 920 с.

3. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. дис. ... док. пед. наук : 13.00.03. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2019, 614 с.

4. Про схвалення Концепції Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/474-2021-%D1%80#Text>

5. Савінова Н. В., Берегова М. І. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/220/221.pdf/>

6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/48112>

ПРОФЕСІЙНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Тамара Василиця

*здобувачка 2-го року навчання ОС Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта*

Маріанна Кляп

*кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Професія корекційного педагога на сучасному етапі зміни ставлення суспільства до осіб з порушеннями психофізичного розвитку стала надзвичайно актуальною та затребуваною. Це пов'язано перш за все з широким упровадження інклюзивного навчання як прояву реалізації рівних можливостей для усіх дітей отримувати якісну освіту, необхідності забезпечити цей процес кваліфікованими педагогічними працівниками.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці накопичений великий досвід дослідження проблем формування професійної готовності корекційного педагога до здійснення професійної діяльності. Величезна кількість наукових праць присвячених аналізу професійної освіти, зокрема, проблемі розвитку особистості педагога (С. Слатьонін), готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності (І. Бех, В. Бондар, Г. Бондаренко, Т. Ілляшенко, О. Хохліна та ін.), формування професійно-педагогічних здібностей (М. Дьяченко, А. Маркова). Досліджуються також питання специфіки готовності психолого-педагогічного персоналу до роботи з дітьми з порушеннями спектру аутизму (К. Островська, Д. Шульженко, Л. Кашуба), однак в цьому питанні ще не всі аспекти є розкритими.

Метою нашого дослідження є узагальнення особливостей професійної готовності фахівця зі спеціальної освіти до роботи з дітьми, що мають порушення спектру аутизму.

Готовність педагога будь-якого профілю до професійної діяльності визначається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірку

прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який базується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивзації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, волевові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності до певної діяльності. Особистісна готовність виступає необхідною умовою успішної професійної самореалізації та психологічної діяльності корекційного педагога. Особистісна готовність розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, поєднання функціональних, операційних та особистісних компонентів [3, с. 29].

Корекційний педагог прагне постійного вдосконалення у професії, оволодіння вміннями та навичками, які стосуються методик роботи з дітьми із спектром аутичних порушень, тому підвищує рівень власної кваліфікації на семінарах, тренінгах, конференціях стосовно проблематики аутизму, вирішує складні ситуації, що виникають у роботі з дітьми, вивчає нові прийоми роботи, оскільки це сприяє його успішній професійній самореалізації. Корекційний педагог толерантний у ставленні до інших, креативний, впевнений у собі, часто здійснює безкорисливі вчинки на благо інших, прагне до самостійності у своїй діяльності. Педагог поважає особливу дитину, вірить у неї, бачить в ній особистість, доброзичливий у ставленні до неї, розуміє та співпереживає дитині.

Дуже важливими рисами професійного характеру корекційного педагога мають бути:

- соціальні потреби – у спілкуванні з дітьми, оволодіння спеціальними педагогічними знаннями, вміннями і навичками в проведенні корекційно-виховних робіт з дітьми; постійному поповненні своїх знань, проведенні педагогічних досліджень, професійному самовихованні;
- соціальна педагогічно-професійна спрямованість – соціальна активність, захопленість професією, вірність життєвим інтересам дітей з особливими потребами, творчість в педагогічній роботі, принциповість, відповідальність, професійна працездатність;

- гуманне ставлення до вихованців, людей взагалі – доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товариськість;
- інтелектуальні риси – уважність, спостережливість, кмітливість, продуктивність пам'яті, критичність мислення, глибина, широта, прогностичність розуму, педагогічна допитливість, творча увага.
- вольові риси – самовладання, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, організованість, ініціативність;
- емоційні риси – врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стійкість емоцій, емоційна виразність;
- професійні якості – педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність, новаторство, професійне самовиховання, професійна чесність та порядність.

Професійна компетентність корекційного педагога це – інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні риси людини, її особистісні якості та здібності розглядаються як джерело й критерії успішної педагогічної діяльності [4].

У роботі з дитиною з розладом спектру аутизму корекційному педагогу важливо сформувавши в неї відповідні навички, які необхідні для життя в суспільстві. Процес виховання є цілеспрямованим впливом, метою якого є засвоєння дитиною необхідного для життя в суспільстві соціального досвіду і формування в неї прийнятої у суспільстві системи цінностей. Виховний процес передбачає цілеспрямовану діяльність педагога з метою досягнення певної навчальної мети. У процесі виховання можна виокремити такі етапи [2, с.152]:

- формування у вихованців потреби у виробленні тієї чи іншої якості;
- оволодіння знаннями про особистісні якості;
- формування умінь, навичок і звичок поведінки.

Усі ці етапи можуть бути реалізовані тільки при включенні вихованців у різні форми та види активної діяльності. Для вирішення завдань, що стоять на кожному з цих етапів, педагог організовує будь-яку справу і прикладає зусилля для залучення до неї вихованців. Головним завданням виховання є формування та розвиток дитини

як особистості, що володіє тими корисними якостями, які необхідні для життя в суспільстві.

Фахова підготовка корекційних педагогів до роботи з дітьми із спектром аутистичних порушень передбачає специфічні професійні компетенції: знання про етіологію та патогенез аутистичних розладів, особливості психічного розвитку дитини; вміння володіти собою – бути стриманим, терплячим, емоційно стійким; володіти навичками корекції пізнавальної, поведінкової, мовленнєвої, комунікативної, емоційно-вольової сфери дитини. Корекційний педагог має бути носієм особистісних якостей, зокрема тих, які важливі у роботі з дітьми із спектром аутистичних порушень: внутрішня мотивація до діяльності, гнучке мислення, прагнення до самовдосконалення, емпатія, толерантність, довільна саморегуляція, професійні вміння та навички, знання індивідуальних особливостей дітей [2, с.177].

Сформованість у педагога всього комплексу вищезазначених характеристик дозволяє йому професійно здійснювати педагогічну діяльність, спрямовуючи її на надання корекційної допомоги дітям з розладом спектру аутизму.

Складовими професійної педагогічної діяльності є інноваційні педагогічні технології, методи та прийоми, якими повинен володіти корекційний педагог, зокрема той, що працює з дітьми з порушеннями спектру аутизму. До таких технологій відносяться:

- технологія проектної діяльності;
- інтегративні технології (спрямовані на комплексну реалізацію освітніх завдань);
- здоров'язберезувальні технології;
- інтерактивні технології [1].

Підходи до освіти дітей з розладом спектру аутизму в нашій державі, в тому числі й інклюзивної освіти, потребують перебудови і вдосконалення дидактичних систем підготовки та перепідготовки корекційних педагогів, яким доведеться працювати з цією категорією дітей. Перед педагогічними працівниками стоять завдання, пов'язані з визначенням відбору й конструюванням змісту корекційного навчання й виховання, моделюванням начально-виховного процесу відповідно до можливостей дітей з аутизмом, вибором спеціальних освітніх альтернатив і вдосконаленням професійних умінь і навичок [4].

Високий рівень професіоналізму корекційного педагога можливий за умови його взаємозв'язку з іншими фахівцями:

- шкільним педагогом та його асистентом (для забезпечення ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями спектру аутизму);

- логопедом (з метою надання якісної корекційної допомоги);

- реабілітологом (для оптимальної реалізації реабілітаційного компонента освітньої роботи);

- психологом (для забезпечення психологічного здоров'я вихованців) [1].

Професійна компетентність педагога розглядається вченими, як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей педагога, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності. Схема професійної компетентності включає в себе: спеціальну, стратегічну, особистісну, мотиваційну компетентності, що забезпечують ефективну корекцію розвитку дітей з розладами спектру аутизму.

Література:

1. Нечипоренко В.В. Підготовка фахівців для корекційної роботи з аутичними дітьми дошкільного віку. Науковий часопис. Випуск 39. Корекційна педагогіка 2020р. с.81. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33611/Nechyporenko.pdf?sequence=1>

2. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей з аутизмом: монографія / Д.І. Шульженко. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. – 444 с.

3. Сайко Х.Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом. Навчальний посібник, 2017. – Львів: Тріада Плюс. – 248с.

4. Шульженко О.С. Особливості формування професійної компетентності педагогів в умовах включення дітей до з аутизмом до загально-освітнього простору. Науковий часопис. Спеціальна психологія. 2013р. с.368 URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7603/Shul'zhenko.pdf?sequence=1>

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНОГО КОНТИНГЕНТУ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

Олена Воротинцева

*завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Ужгород,
аспірант кафедри інклюзивної та спеціальної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, м. Суми*

Актуальність. У контексті європейських цінностей інклюзивна освіта вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і насамперед педагогічних працівників, а також здійснення педагогами професійно-педагогічної діяльності з урахуванням принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей дітей, недопущення дискримінації.

Існує запит суспільства щодо кваліфікованих педагогів, які володіють новітніми практиками, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів, загальними і професійними компетентностями для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, навичками партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, які беруть участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, підтримують учнів з особливими освітніми потребами відповідно до сучасного розуміння інклюзивної освіти та основних засад у сфері забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти.

Впровадження інклюзивної освіти в нашій країні, реалізація вимог Концепції «Нова українська школа» затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання», зумовило потребу суспільства у підготовці спеціальних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та необхідність введення в освітні програми підготовки здобувачів освіти навчального курсу, який стосується діяльності фахівців в умовах інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Саме фахівці зі спеціальною освітою становлять основний контингент ІРЦ. Тож підготовка їх на рівні вищої освіти передбачає

включення в освітні програми спеціальних дисциплін, що формують компетентності фахівця ІРЦ і, відповідно, розробка програмно-методичного забезпечення цих дисциплін.

Метою роботи є розробка та упровадження в освітній процес здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта програми «Комплексна оцінка розвитку дитини та психолого-педагогічний супровід в ІРЦ».

Аналіз наукових досліджень. Питання професійної підготовки фахівців спеціальної освіти висвітлюються як зарубіжними (L. Florian, T. Logeman), так і вітчизняними вченими. В умовах сьогодення, в аспекті інноваційної діяльності та підготовленості до роботи в сучасних ринкових умовах присвячені фундаментальні праці українських науковців В. Синьова [4, с.34-42], М. Шеремет, Д. Супрун, С. Кондукової [5], О. Мартинчук [2], Т. Дегтяренко, І. Малишевської, неодноразово наголошували про пріоритетність теми через призму державної політики вчені В. Засенко, А. Колупаєва [1, с.20-29] та інші.

У ході виконання дисертаційного дослідження, що стосується діяльності професійної діяльності педагогів ІРЦ, було виявлено недостатню підготовленість випускників до роботи в зазначених установах. Відповідно до оновленого Положення про інклюзивно-ресурсний центр [3] лише особи, що мають вищу педагогічну (психологічну) освіту ступеня магістра (спеціаліста) за спеціальностями «Спеціальна освіта» або «Психологія» («Практична психологія»), володіють зазначеними навичками, можуть претендувати на посади в ІРЦ та на належному рівні виконувати свої професійні обов'язки.

Враховуючи вищевикладені факти, зважаючи на динаміку запитів суспільства до спеціальних педагогів нами було розроблено програму з навчального курсу «Комплексна оцінка розвитку дитини та психолого-педагогічний супровід в ІРЦ» вибіркового компоненту освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, які навчаються у Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Тематика програми включає теми, які окреслені Положенням про інклюзивно-ресурсний центр, зокрема, обов'язки педагогічних працівників ІРЦ.

Програма спрямована на формування таких компетентностей: здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; встановлення наявності у дитини освітніх труднощів та рівня підтримки в освітньому процесі; розроблення рекомендацій щодо організації навчання; надання психолого-педагогічної допомоги здобувачам освіти, їх батькам, педагогам; забезпечення системного та кваліфікованого супроводу особи з ООП; розробки індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП; оволодіння методами надання допомоги учасникам команди психолого-педагогічного супроводу, що сприятиме удосконаленню інклюзивної практики.

Висновки. Впровадження програми в освітню програму підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, які навчаються у Сумського державного педагогічного університеті імені А.С.Макаренка, сприятиме підвищенню рівня конкурентоспроможності випускників на ринку праці, можливості працевлаштування та виконанню професійних обов'язків на високому рівні.

Література:

1. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 3. С. 20–29.
2. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ: Центр учбової літератури. 2018. 430с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF/sp:max50:nav7:font2#n11>
4. Синьов В.М., Шеремет М.К., Супрун Д. М., Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. Вища освіта України. № 1. 2020. С.34-42
5. Шеремет М. К., Супрун Д. М., Кондукова С. В Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/720532/1>

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оксана Гаяш

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізичної реабілітації

Сніжана Турянця

старший викладач кафедри фізичної реабілітації

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

В умовах запровадження концепції Нової української школи (НУШ) актуальним питанням є розроблення інноваційних стратегій навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації.

Мета публікації – розкрити особливості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах нової української початкової школи.

Навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у закладах загальної середньої освіти здійснюється на основі загальних принципів. Та, поряд з тим, їх навчання має свої особливі завдання та принципи, спрямовані на відновлення, корекцію і компенсацію порушених і недорозвинених функцій, організацію індивідуально-диференційованого навчання, підготовку до життя у сучасному суспільстві. Слід відзначити, що специфіка навчання таких дітей проявляється в урахуванні загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дітей, опорі на здорові сили і їх збереженні, можливості у використанні спеціальних посібників, корекційних засобів.

Метою початкової освіти дітей із інтелектуальними порушеннями є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя

в демократичному суспільстві, продовження навчання у базовій середній школі [4].

Для реалізації зазначеної мети передбачається вирішення ряду пріоритетних завдань, зокрема: забезпечення інноваційного змісту початкової освіти шляхом розроблення типових програм на основі компетентнісного підходу, створення освітнього середовища, що забезпечує доступність якісної освіти та успішну соціалізацію учнів [4].

Відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти (2018 р.), з урахуванням Типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти, сучасних досягнень спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розроблено типові освітні програми для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку (наказ МОН України від 19.09.2022р. № 836), які розміщені на сайті МОН України.

Освітній процес для дітей із інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах початкової школи організовується відповідно до рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), визначеного типу (категорії) особливих освітніх потреб (порушень), рівня підтримки, який був рекомендований ІРЦ, відповідно до освітньої програми закладу освіти з урахуванням корекційно-розвиткового складника.

Важливе місце в освітньому процесі займає корекційно-розвиткова модель навчання, яка забезпечує школярів необхідними комплексними знаннями, вміннями та навичками.

Для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у початковій школі повинні бути організовані спеціальні корекційні заняття: ритміка, лікувальна фізкультура, розвиток мовлення, заняття з соціально-побутового орієнтування.

На цих заняттях здійснюється корекційно-розвивальне навчання з предметно-практичної, соціально-побутової, комунікативно-мовленнєвої, фізичної діяльності учнів із різним ступенем порушення інтелектуального розвитку.

Однак, зазначимо, що пріоритетним в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями має стати положення про те, що

корекційно-розвитковий складник має розумітися не як необхідність проведення окремих ізольованих корекційно-розвиткових занять, а він має бути присутнім в усіх ланках єдиного навчально-виховного процесу при організації таких видів діяльності дитини, як гра, праця, навчання.

У контексті запровадження НУШ одним з невід'ємних принципів стає особистісно-орієнтований підхід (в тому числі через посилення психолого-педагогічного супроводу) [1].

Головний зміст особистісно-орієнтованої освіти дітей із інтелектуальними порушеннями в умовах НУШ характеризується індивідуальним підходом до учнів. Індивідуальний підхід передбачає складання індивідуальної програми розвитку (ІПР), навчального плану та навчальної програми з урахуванням можливостей та особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту [3]. ІПР є одним із найважливіших інструментів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, розробляється командою педагогів і фахівців за участі батьків і визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець; визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять

Для успішної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями вчитель початкових класів інклюзивного навчання та асистент вчителя повинен знати ступінь інтелектуального порушення дитини; ознайомитися з особливостями розвитку психічних процесів дитини з інтелектуальними порушеннями (стан пам'яті, уваги, мислення, працездатності, причини їхнього відставання, темп роботи кожної дитини, прояви поведінки, стан емоційно-вольової сфери тощо); уявляти її індивідуальні можливості і потреби; підтримувати тісний контакт з дефектологом, психологом, логопедом, батьками дитини; усвідомлювати необхідність у процесі формування знань і вмінь опиратися на менш ушкоджені або збережені ланки їхньої особистості, використовувати всі збережені сторони пізнавальної, емоційно-вольової сфер дитини; вміти одночасно і допомагати, і вимагати, бути лагідним і рішучим, фіксувати увагу не на промахах і помилках, а на досягненнях, проявляти оптимізм і підтримувати віру у можливості дитини [2].

Відповідно до психічного розвитку дитини, реальних досягнень, а також вікових, індивідуально-типологічних і психологічних особливостей; за рекомендаціями членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини, а також за рекомендаціями, які зазначені у висновку ІРЦ, вчитель та асистент учителя обирають доцільні форми і методи навчання, навчальні завдання та матеріали (із застосуванням адаптацій та /або модифікацій) для активізації навчальних досягнень учнів (набутих знань, умінь і навичок) з метою їх закріплення та, відповідно, збереження. Найперше, це повторення матеріалу, використання наочних посібників, роздаткового матеріалу на основі організованої предметно-практичної діяльності, у тому числі в ігровій формі.

Потрібно враховувати, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають знижений темп роботи та працездатність. Тому, вчителі початкових класів мають забезпечити індивідуальний, диференційований підхід до них: необхідно зменшити об'єм завдань та їх кількість, а складність повинна бути доступною. Для цього дітям можна давати індивідуальні картки із завданнями відповідної складності та перфокарти, у які треба лише вставити відповідну орфограму чи числову відповідь (і зовсім немає потреби переписувати це завдання в зошит, якщо дитина має слабкі чи недостатні навички письма).

Навчання і виховання дитини з інтелектуальними порушеннями має бути поєднаним із оздоровленням і лікуванням, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, лікувальною фізкультурою.

Отже, застосування індивідуального та диференційованого підходу в процесі навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, забезпечення корекційної спрямованості освітнього процесу в усіх його ланках підвищить ефективність активізації та закріплення набутих знань, умінь і навичок, засвоєння навчального матеріалу.

Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та профілактичної роботи у початковій школі значною мірою залежить від скоординованості впливів вчителів, асистента вчителя, психолога, дефектолога, батьків на дітей, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів.

Література:

1. Гаяш О.В. Особистісно-орієнтований підхід в інклюзивному навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja; doświadczenie*. Nr 1(9). 2018. Lodz : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. S. 36-41.
2. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : методичні рекомендації. Укладач О.В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППЮ, 2014. 108 с.
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#n8> (дата звернення: 10.10.2022).
4. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. *Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток* : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ ЗАТРИМКУ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Оксана Гаяш

кандидат педагогічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Одним із пріоритетних напрямів сучасних наукових досліджень в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є пошук шляхів посилення ефективності корекційно-розвиткової роботи з ними. Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) складають більшість серед тих, що потребують реалізації комплексних заходів з супроводу та соціальної адаптації.

На думку багатьох вчених та практиків, найбільш повне втілення комплексної роботи, що дозволяє надавати різносторонню корекційну індивідуалізовану допомогу дітям з ЗПР, реалізується за допомогою мультидисциплінарного підходу [1, 2, 4, 5].

Наукові дослідження особливостей навчання, виховання і корекційної роботи з дітьми із ЗПР висвітлено у працях: А.Висоцької, В.Бондаря, В.Лубовського, В.Синьова, В.Тарасун, Д.Шульженко, К.Лебединської, Л.Блінової, М.Певзнер, Н.Стадненко, О.Гаврилова, О.Хохліної, С.Миронової, Т.Власової, Т.Ілляшенко, Т.Сак, Ю.Галецької та ін. Незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених зазначеній проблемі, недостатньо розкритими залишаються аспекти мультидисциплінарного підходу до корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають ЗПР.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні сутності та необхідності реалізації мультидисциплінарного підходу до корекційної роботи зазначеної категорії дітей як невід'ємної умови забезпечення їх освітнього маршруту.

Відповідно до сучасних уявлень, затримка психічного розвитку – порушення нормального темпу психічного розвитку, коли окремі психічні функції відстають від прийнятих психологічних норм для цього віку. У таких дітей психічні процеси інертні, виражені недостатністю загального запасу знань, обмеженістю уявлень, незрілістю мислення, швидким перенасиченням в інтелектуальній діяльності, переважають ігрові інтереси.

Розглянемо особливості реалізації мультидисциплінарного підходу при організації корекційної роботи з дітьми, що мають ЗПР.

Мультидисциплінарний підхід до корекційної роботи з дітьми з ЗПР ми розуміємо як гармонійну взаємодію різних спеціалістів, спрямовану на досягнення узгодженої мети шляхом взаємодоповнення, диференціювання спільної та конкретизації індивідуальної відповідальності на основі прийняття спільних цінностей [1].

У контексті нашого дослідження загальною цінністю є корекція порушених функцій у дитини з ЗПР та її успішна соціалізація.

Реалізація мультидисциплінарного підходу та комплексних корекційних заходів у період від дошкільного дитинства здатні не лише зняти основні проблеми розвитку дитини, а й у подальшому дозволять їй бути успішною і соціально адаптованою у період шкільного навчання.

Найважливішим завданням виховання та навчання дошкільників із ЗПР є збереження та зміцнення їх здоров'я, корекція порушених психофізичних процесів та соціальна адаптація.

Спільна мета мультидисциплінарної команди полягає у допомозі вихованцям з ЗПР адаптуватися в соціумі нормотипових однолітків, організації процесу навчання цікавим і продуктивним, навчанні вчитися в силу своїх можливостей і здібностей, підготовці їх до життя у суспільстві.

Окреслена мета передбачає реалізацію мультидисциплінарною командою основних завдань: стимуляція роботи мозкових структур комплексом корекційних вправ; розвиток сенсомоторних навичок шляхом активізації різних аналізаторних систем; стабілізація міжпівкульної взаємодії за допомогою комплексів кінезіологічних вправ; формування навичок взаємодії у дитячому колективі за допомогою комунікативних вправ і сюжетно-рольових ігор; забезпечення максимальної корекції порушень психофізичного розвитку дітей з ЗПР в організованій освітній діяльності та на спеціальних корекційно-розвиткових заняттях; активізація енергетичного потенціалу комплексом дихальних і тілесних вправ і масажу; підвищення рівня навчальної діяльності та навченості дітей із ЗПР за допомогою когнітивних вправ, ігор з правилами; формування дитини з ЗПР як соціально активної особистості, яка буде здатною до самореалізації і зможе встановлювати систему відносин з оточенням тощо.

Головною ціллю корекційно-педагогічної роботи з дошкільнятами із ЗПР є формування сенсомоторного досвіду, що є базою для подальшого розвитку вищих психічних функцій, формування уявлень про навколишній світ та взаємодії з іншими людьми

Для вирішення поставлених завдань використовуються вправи, що застосовуються різними фахівцями (логопедом, дефектологом, психологом, вихователем, вчителем-реабілітологом, інструктором з фізкультури та ін.). Наприклад, вправа «Корабель і вітер», що налаштовує дітей та загалом групу на активність та робочий лад, гра «Буває – не буває», що стимулює кмітливість дитини і розширює її кругозір, спеціальні дихальні вправи. Для розвитку довільності психічних процесів можна використовувати такі вправи: «Посидимо у тиші», «Послухаємо звуки», «Я черговий», «Вогнище» – вчать підкорятися правилам і суворо дотримуватися інструкцій, формують довільну регуляцію діяльності.

Саме прийоми, ігри та вправи сенсорної інтеграції, що використовуються в корекційно-педагогічній роботі, дозволяють стабілізувати процес сприйняття дошкільниками з ЗПР інформації з оточуючого світу. Для розвитку у дітей з ЗПР візуалізації можна застосовувати такі вправи, як «Дідусина скринька», «Чарівний мішечок» (де дитина з заплющеними очима, не бачачи предмет, а тільки обмацуючи його, повинна вгадати та назвати словом). Дані вправи сприяють відтворенню зорових, слухових, дотикових, нюхових і інших образів.

Таким чином, корекційно-педагогічна робота з дошкільнятами з ЗПР, що здійснюється командою фахівців, де кожен доповнює і продовжує роботу іншого, посилює вплив на формуючі психофізичні функції, освітні і життєві компетенції та когнітивні процеси.

Опираючись на принципи мультидисциплінарного підходу (принцип партнерства, принцип різносторонності зусиль у корекційній роботі та реабілітації дитини з ЗПР, принцип єдності психолого-педагогічних, медико-соціальних та біологічних методів впливу, принцип ступінчастості та послідовності у застосуванні різних елементів корекційного процесу, принцип інтеграції та інклюзії), дослідниками виділяються кілька напрямків, які відображають реалізацію цього підходу: комплексна оцінка актуального рівня розвитку дитини, побудова адаптованої чи модифікованої освітньої програми корекційно-розвиваючої роботи, реалізація комплексу запланованих заходів, моніторинговий супровід результатів розвитку дитини.

Вважаємо, що всі фахівці, які взаємодіють з дитиною – вихователь, асистент вихователя, психолог, логопед, дефектолог, інструктор з фізичної культури, вчитель-реабілітолог, медичний працівник та ін., а також батьки, повинні брати участь у цілеспрямованому продуманому розробленому спільними зусиллями процесі, головними етапами якого є: 1) аналіз психофізичного стану розвитку дитини; 2) оперативне і стратегічне планування індивідуальної програми розвитку з опорою на сильні сторони дитини з ЗПР та її потреби; 3) послідовна реалізація фахівцями розробленої ППР; 4) моніторинг перебігу навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу та внесення змін в ППР дитини з ЗПР.

Так, ключовим моментом ППР повинно стати визначення бар'єрів розвитку такої дитини, а також тих пріоритетних цілей, які стають першочерговим змістом роботи фахівців та батьків. Втілюючи розроблену програму, спеціалісти можуть змінювати форму роботи, відвідувати заняття один одного, а також заняття, які проводить вихователь, продумувати умови, які треба створити або яких дотримуватися, щоб навчально-виховний і корекційний процес відбувався ефективніше.

Висновки. Об'єднання зусиль психологів, вчителів логопедів, дефектологів, вихователів та інструкторів фізкультури воедино дозволяє досягти позитивних результатів в корекції ЗПР та соціалізації таких дітей. Безперечно, продумана й цілеспрямована корекційно-педагогічна робота мультидисциплінарної команди супроводу, реалізація напрямів міждисциплінарного підходу, тощо, активізують індивідуальний психофізичний розвиток дитини і, незважаючи на особливості, обумовлені ЗПР, поступово розширюють її пізнавальні можливості, що, зрештою, позитивно впливає на розвиток та становлення особистості.

Література:

1. Гордійчук О.Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/The-interdisciplinary-approach-as-an-essential-condition-of-the-inclusive-activities-O.E.-Gordiychuk.pdf> (дата звернення 03.10.2022).

2. Ілляшенко Т.Д. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : науково-методичний збірник /за ред. Н. Софій, І. Єрмакова. Київ, 2000.

3. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Актуальна освіта, 2005.

4. Семаго Н.Я. Технологии определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Серия: Инклюзивное образование, вып. 2: «Школьная книга»*, 2010. 210 с.

5. Ульяновка У.В., Выготский Л.С. Концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР. *Дефектология*. 1997. № 4. С. 26-32.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ НАВЧАННЯ

Андріана Глебова

*студентка-магістрантка II курсу
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*

Світлана Стеблюк

*доктор педагогічних наук
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Постановка актуальності проблеми. Сьогодні для навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) створена нормативно-законодавча база, що регулює професійну діяльність педагогів чи команди супроводу взагалі. З-поміж документів: Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та інші, Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021), Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 95.

Аналіз наукових досліджень. Ученими, педагогами-практиками розробляються різні технології навчання: інтерактивні, проектні, технології критичного мислення, досягнення ситуації успіху та інші. Інноваційні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами знайшли своє відображення у наукових пошуках А. Веремчук та О. Хом'як. Ученими проаналізовано технології індивідуалізації освітнього процесу; технології спільного викладання в інклюзивному класі; технології подолання навчальних і поведінкових труднощів; технології адаптації освітнього середовища. Особистісно орієнтовані технології навчання, відповідно методи навчання, досліджуються: А. Колупаєвою, Н. Софій та іншими. За словами учених, освітній особистісно орієнтований процес передбачає залучення дитини в загальноосвітнє середовище, забезпечення доступності освітніх програм шляхом диверсифікації різноманітних форм

та методів, забезпечення гнучкості курикулуму, адаптації дидактичних технологій та надання додаткових освітніх послуг і підтримки. Дослідницею інклюзивного навчання А. Колупаєвою розкрито особливості диференційованого викладання.

Формулювання мети та завдань. Метою дослідження є з'ясування особливостей навчання учнів з інтелектуальними порушеннями за особистісно орієнтованою технологією навчання. Завдання: розкрити зміст поняття «особистісно-орієнтовані технології навчання», визначити окремі шляхи реалізації означеної технології у роботі із дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Нами сфокусована увага на технологіях, які мають місце в освітньому процесі для дітей з інтелектуальними порушеннями. Терміном «діти з порушеним інтелектом» позначається стійко виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникає на основі органічного ураження центральної нервової системи. Це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, що стали результатом перенесених органічних ушкоджень центральної нервової системи; така атипія розвитку, при якій страждає не лише інтелект, але й емоційно-вольова сфера» [5, с.38]. У дітей з порушеним інтелектом розвиток емоційної сфери проявляється незрілістю, яка характеризується тим, що у них відсутня жвавість, яскравість емоцій, низький рівень домагань, поверхневі та примітивні емоційні реакції, недостатністю позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше проявляються емоції страху і гніву» [там же, с.43]. Інтелектуальні порушення в дитини залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку можуть виявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого ступеня до помірного, важкого та глибокого. Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня охоче спілкуються з однолітками, здатні засвоювати знання, хоча і не в повному обсязі.

Ураховуючи численні дослідження в галузі спеціальної освіти, за словами О. Боряк, можна стверджувати, що інтелектуальні порушення накладають специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які доцільно визначати як «системний недорозвиток мовлення» (СНМ) різного ступеня тяжкості. Наявність

інтелектуальних порушень формує системний характер, оскільки недорозвиненими стають усі операції пізнавальної та мовленнєвої діяльності» [2, с.13]. За результатами дослідження ученої «розроблено змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору, які ґрунтувалися на визначенні напрямів здійснення комплексного підходу з боку вчителя-логопеда (дефектолога), вчителя початкових класів, вихователя, практичного психолога, музичного керівника, батьків, за потреби – лікарів, інструктора з ЛФК. Визначено та обґрунтовано міжпредметні зв'язки уроків розвитку мовлення та інших навчальних предметів, роботу з батьками» [там же, с.32].

Авторами (О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Гладченко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола) у дослідженні розкрито інноваційні адаптивні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Серед технологій: ігрові, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні, проєктні, арт-терапевтичні, комунікативні, здоров'язберезувальні, квестові. Зазначено, що «до основних напрямів корекційно-розвиваючої роботи, які реалізуються на заняттях з дітьми з інтелектуальними порушеннями, відносяться: розвиток пізнавальної діяльності; розвиток сенсорних функцій; розширення уявлень про навколишній світ; розвиток і корекція рухової сфери; корекція мовленнєвого розвитку; психокорекція особистісного розвитку учня» [4, с.45].

Для дослідження нами обрано особистісно орієнтовані технології навчання. «Особистісно-орієнтоване виховання – це не система організованих, жорстко нормованих впливів педагога на дитину, що ігнорують її волевиявлення і призводять до психологічного тиску на неї. В основі цієї виховної моделі – педагогічна дія заклику до особистісної взаємодії; заклику, який базується на милосердному ставленні вихователя до вихованця. У цій взаємодії і має розгортатися процес спрямованості дитини, на її добродійну поведінку» [1].

Ми вважаємо, що у центрі особистісно орієнтованої технології є дитина, її здібності, інтереси, застосування методів, прийомів на-

вчання, що мотивують її до навчання й забезпечать формування ключових та предметних компетентностей. Для навчання, виховання та розвитку дитини з освітніми потребами треба забезпечити комфортні психолого-педагогічні умови, над чим повинна працювати команда супроводу. Дитиноцентризм є провідною ідеєю Концепцією Нової української школи. Особистісно-орієнтована модель навчання зорієнтована на особистість дитини, розвитку її самоцінності. Мета її полягає в сприянні становленню індивідуальності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенню. В основі цієї моделі – урахування психолого-педагогічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами, що важливо для використання методів навчання.

З метою проведення дослідження щодо технології особистісно орієнтованого навчання ми розглянули публікації щодо методів навчання за особистісно орієнтованою технологією.

Наведемо приклад окремих методів навчання за посібником Е. Данілавічюте та С. Литовченко.

Метод «вісім квадратів». Методика «восьми квадратів» – корисний інструмент для збирання інформації. Учням дають аркуш паперу, поділений на вісім частин. У кожній частині аркуша зазначено, яку інформацію необхідно отримати. Діти рухаються по класу та шукають однокласників, які можуть записати своє ім'я в тому чи іншому квадраті. Так вони заповнюють усі квадрати. Потім учні представляють цю інформацію в загальному колі.

Учень, якого викликають, має назвати ім'я й повідомити відповідні дані зі своїх записів. Дитина, чие ім'я стоїть у квадраті, повідомляє наступний фрагмент інформації. Кожного учня можна викликати тільки один раз.

Методика «три до одного». Поставте запитання, на які можна дати принаймні три різні відповіді. Учні працюють у трійках. Кожен учасник намагається придумати свою відповідь і просить секретаря записати її.

Поставте додаткове запитання, щоб діти разом вибрали найкращу відповідь за допомогою оцінки й інтеграції ідей. Кожен учасник має погодитися з обраною відповіддю й бути готовим аргументовано доводити її в клас [3, с.192].

Як показує дослідження, діти з інтелектуальними порушеннями мають знижений темп роботи та працездатність, що зумовлює зменшення об'єму завдання, їх кількості. Серед методів навчання, на нашу думку, ефективними є: метод графічних організаторів: схеми-«павутинки»; ланцюжки послідовності; дерева сортування; діаграми Венна; матриці; сюжетні карти; «знаємо – дізналися – хочемо дізнатися».

Висновки. Таким чином, нами розкрито зміст особистісно-орієнтованої технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, визначено окремі шляхи реалізації означеної технології у роботі із дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Література:

1. Бех І. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf

2. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.03 Корекційна педагогіка; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 44 с.

3. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупасової. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 239 с.

4. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І. В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.

5. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. «Особлива дитина: навчання і виховання», № 3, 2020. С.36-46

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З РІЗНИМИ СТУПЕНЯМИ ПОРУШЕНЬ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ

Євгенія Голінка

*студентка-магістрантка II курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта*

Олена Утьосова

кандидат педагогічних наук,

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

Прихід до школи є одним із важливих етапів у житті дітей, саме тому питання забезпечення ефективної соціально-психологічної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями до інклюзивного навчання займає особливе місце в сфері освіти. Аналіз психолого-педагогічної літератури з даної теми підтвердив необхідність обґрунтування розроблення та дотримання певних умов для соціально-психологічної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. Зміни в освітній системі дозволяють створити сприятливі умови для навчання в ЗЗСО за місцем проживання школярів незалежно від ступеня порушення інтелектуального розвитку.

А. Воробець, аналізуючи особливості соціальної адаптації осіб з порушенням інтелектуального розвитку, пише: «Процес соціальної адаптації особи з розумовою відсталістю тісно пов'язаний з особистісним досвідом, якого вона може набути лише через діяльність – внутрішню та зовнішню активність, що регулюється усвідомленою метою. Формування соціальної складової адаптаційного потенціалу осіб з розумовою відсталістю повинно відбуватися шляхом інклюзивної освіти, розвитку навичок самообслуговування й підготовки до життя в громаді» [1, с. 12-13].

Важливу роль у створенні оптимальних умов для навчання відіграє соціально-психологічна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями до інклюзивного навчання. Адаптаційні можливості даної категорії дітей завжди утруднені, проте при створенні спеціальних умов, спрямованих на послаблення порушень інтелектуального розвитку учнів, можуть бути зведені до мінімуму. Відмічаються позитивні зміни в соціалізації дітей, занурених в

осередок спілкування з однолітками з нормотиповим розвитком. Експериментальні дослідження свідчать про те, що діти, які мали можливість відвідувати ЗДО, а згодом навчатись в школі за інклюзивною формою навчання, легше адаптуються до нових умов та краще соціалізуються в учнівському колективі.

Дуже важливу роль в процесі навчання відіграють батьки, адже вони та інші члени родини є першою соціальною ланкою, з якою вчаться взаємодіяти діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Саме через батьків дитина сприймає та знайомиться з оточуючим середовищем, тому обов'язковою умовою ефективного навчання дитини є співпраця педагогічних працівників з батьками. Батьки можуть стати рушійним механізмом, щодо організації навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами.

Формування соціальних навичок у дитини з інтелектуальними порушеннями не відбувається самостійно і потребує спеціально організованої педагогічної роботи, тому необхідно, орієнтуючись на вже існуючі вміння дитини, шукати найблищу зону розвитку, ставити нові реальні цілі.

Успішність соціально-психологічної адаптації учнів визначається і здатністю адекватно застосовувати отримані знання, вміння і навички в повсякденному житті. Необхідно формувати в учнів звичку аналізувати свої дії за тих чи інших життєвих ситуацій. Практика показує, що діти із задоволенням виконують елементарні трудові доручення, які сприяють набуттю ними нових вмінь та навичок.

Готовність дітей з інтелектуальними порушеннями до встановлення соціальної взаємодії в учнівському колективі залежить від змотивованості дітей та сформованості у них відповідних ціннісних орієнтацій. Позитивна мотивація є системою цінностей, які дитина з інтелектуальними порушеннями може усвідомити і засвоїти перебуваючи в колі спілкування з однолітками та під час взаємодії з дорослими.

Варто зауважити, що засвоєння нових знань може впливати на покращення адаптації учнів. При доборі інформації необхідно враховувати її можливий вплив на емоції та почуття дітей.

Інтелектуальні порушення в дитини, залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку, можуть виявлятися різними

проявами: від легкого ступеня до помірного, тяжкого та глибокого. Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня становлять переважну більшість серед тих, хто має порушення інтелектуального розвитку. Такі діти охоче йдуть на контакт з дорослими та однолітками, прагнуть до спілкування та виявляють готовність соціальної взаємодії, хоча для цього їм необхідна деяка допомога з боку дорослих.

Відставання дитини в інтелектуальному розвитку, безумовно, перешкоджає формуванню готовності до навчання, і найчастіше є причиною виникнення труднощів у дитини, ергономічно включитися в навчальний процес. Знижений інтелект і особливості емоційно-вольової сфери дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку не дозволяє їм в повній мірі оволодіти програмою загальноосвітньої школи.

За даними досліджень О.В. Проскури, близько 40% дітей, що не встигають опанувати навчальну програму, уже на кінець першого року навчання у школі набувають рис недисциплінованої поведінки. Такий контингент дітей потребує індивідуального підходу як у навчанні так і для встановлення соціальних зв'язків у школі. Навички, соціальної взаємодії що звичайні діти сприймають, в процесі спостереження за дорослими, діти з порушеним інтелектом можуть засвоїти лише за створення спеціальних умов та навчальної діяльності.

Емоційно-вольова сфера у дітей з порушеним інтелектом незріла. Це виражається відсутністю активності, низьким рівнем мотивації. Для них характерні примітивні емоційні реакції. У даній категорії дітей спостерігається перевага емоцій гніву та страху над позитивними проявами емоційного стану.

Для дітей з порушеним інтелектом характерна обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. Знижена активність мисленнєвої діяльності, що ускладнює формування правильних відносин в учнівському колективі та при взаємодії з дорослими. Однак, знання про своєрідність психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями, допомагає подоланню труднощів адаптації та правильному плануванню навчально-виховного процесу. Такі діти здатні до розвитку, хоча

він і здійснюється у свій спосіб, сповільнено, нехарактерно, іноді з різкими порушеннями. Однак, у процесі розвитку, відбуваються позитивні зміни всієї психічної діяльності дитини.

Діти з помірним порушенням інтелектуального розвитку швидко привертають до себе увагу педагога, різко виділяючись на фоні однокласників труднощами в усіх видах діяльності.

Експериментальні дослідження вищої нервової діяльності означеної категорії дітей, проведені О. Р. Лурія, В. А. Лубовським, Л. А. Новіковою та іншими науковцями доводять, що розвиток всіх психічних процесів в окресленої категорії дітей, проходить значно повільніше, ніж у їхніх однолітків з нормальним психофізичним розвитком. Якщо у дітей з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку досягнення позитивних результатів соціально-психологічної адаптації можливе за умови створення підтримуючих умов навчально-виховного процесу, за відносно короткий проміжок часу, то під час адаптації, вище вказаної групи учнів, потрібно значно більше часу, зусиль та організаційної допомоги. В окремих випадках позитивних змін в соціальній адаптації дітей з помірним ступенем інтелектуальних порушень не вдається виробити навіть через декілька років. Недостатність уміння володіти своєю поведінкою не дає їм можливості знаходити нові мотиви для встановлення соціальних контактів з однолітками.

У дітей з помірним ступенем інтелектуальних порушень відсутні спроби аналізувати свої вчинки, вони легко піддаються навіюванню, оскільки критичне мислення даної категорії дітей знаходиться на дуже низькому рівні. Але поряд з цим, такі діти можуть проявляти впертість й противитись розумним порадам, у них виникає прагнення зробити наперекір тому, про що їх просить дорослий.

Незрілість особистості дітей з помірним ступенем інтелектуальних порушень проявляється й в емоційно-вольовій сфері розвитку. У них емоції не є окремими утвореннями, яке вони можуть регулювати за допомогою вольового зусилля, виникають спонтанно, у будь-який момент, під впливом зовнішнього подразника. Слід зауважити, що ці діти не розуміють суті багатьох поведінкових реакцій оточуючих і не вміють адекватно реагувати на них, що в свою чергу утруднює соціально психологічну адаптацію, адже емоції проходять

через все життя людини, примушуючи її діяти, розвиватись і засвоювати норми і правила поведінки в соціумі. Але якщо у нормі емоції поступово відходять на другий план, даючи місце інтелектуальному розвитку, то у даної групи дітей вони залишаються провідним чинником протягом всього життя.

Спостерігаючи за поведінкою дітей з інтелектуальними порушеннями можна виявити додаткові фактори, які впливають на порушення соціально-психологічної адаптації. Часто можна спостерігати потребу в підтримці та схвальним відгукам від педагогів. Таким діткам притаманна пасивність, невпевненість у собі, не здатність довго утримувати увагу, все це в комплексі значно ускладнює адаптаційний процес.

Отже, виходячи з окресленого вище, можна зробити висновки, що переважна більшість психічних функцій у дітей з помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку перебуває на елементарному рівні, їх поведінка нестійка і проявляється випадковими реакціями на зміни.

Нові умови викликають розгубленість з боку дитини. Часто відмічається, що діти з помірним ступенем інтелектуального розвитку не здатні до розуміння емоційних реакцій в оточуючих і потребують додаткового роз'яснення, які емоції мали місце в даній ситуації та, що саме їх спричинило.

З наведених прикладів можна зробити висновок, що процес інтеграції окресленої категорії дітей в соціум значно утруднений, проте цілком реальний. За умови правильної організації навчально-виховного процесу відмічається позитивна динаміка просування в напрямку адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до інклюзивного навчання. Важливу роль у цьому відіграє вчитель-дефектолог та шкільний психолог, за їх допомоги відбувається зв'язок з дитиною, батьками іншими членами команди супроводу. Підвищення рівня соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, можливе за умови організації індивідуально-орієнтованого підходу до кожного учня.

Література:

1. Воробець А. Ю. Соціальна адаптація осіб з розумовою відсталістю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : 22.00.04. Запоріжжя, 2011. 20 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. / О. В. Гаврилов. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009.
3. Даніелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загально-освітніх класів / Е. Даніелс, К. Стаффорд. Львів: Т-во «Надія», 2000. 255 с.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб.: пер. з англ. К.: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
5. Лазаренко Т. М. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.08. К., 2002. 23 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сабіна Гудак-Товт

*студентка-магістрантка II курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Вступ. Останнє десятиліття відбулися значні зміни у системі освіти України щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Новим у практиці вітчизняної системи освіти став розвиток інклюзивної освіти, що передбачає можливість спільної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я з однолітками, що типово розвиваються.

Ефективність, доступність та якість освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах реалізації інклюзивної освіти залежить від спеціальних умов, створених в освітній організації з урахуванням особливих освітніх потреб кожної дитини.

Концепція супроводу як напряму надання допомоги дітям почала розроблятися з середини 90-х років ХХ століття. Вперше термін

«супровід» вжито у роботі Г. Бардієр, Н. Ромазан, у поєднанні зі словом «розвиток» – “супровід розвитку” [1].

Питанням супроводу дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі присвячено дослідження А.А. Майєр, Є.Л. Гончарової, Є.І. Козакової, І.Ю. Левченко, О.О. Стребелевою, Н.Д. Шматко та ін.

Однією з основних умов успішного розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі є організація їхнього психолого-педагогічного супроводу, що визначає актуальність розгляду цього питання.

Метою дослідження є представлення організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі в умовах спільної освіти з однолітками, що типово розвиваються.

Виклад основного матеріалу. З одного боку, концепція супроводу в освітньому процесі є досить новим педагогічним явищем, з іншого боку, ключові ідеї, принципи та зміст супроводу є базовими в галузі спеціальної педагогіки та налічують більш ніж вікову історію.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до визначення поняття «супровід»:

- проектування освітнього середовища, спрямованого на максимальне розкриття можливостей та реалізацію потенціалу дитини з урахуванням вікових нормативів розвитку та основних новоутворень віку [2];
- створення умов для активізації внутрішнього потенціалу дитини, здійснення просування у «зону найближчого розвитку», створення «умов для переходу від допомоги до самодопомоги». На відміну від корекції технологія супроводу дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі, передбачає не «виправлення недоліків і переробку», а опору на можливості дитини, пошук її прихованих ресурсів та ресурсів оточення, створення на цій основі умов для відновлення зв'язків із соціумом [5];
- надання індивідуальної комплексної допомоги та підтримки у досягненні максимально можливих результатів освоєння адаптованих і модифікованих освітніх програм [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити основні характеристики супроводу: опора на позитивний внутрішній потенціал розвитку, взаємодія замість впливу, забезпечення необхідності системного супроводу та безперервний характер.

Супровід дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі можна розглядати як форму реалізації психолого-педагогічної допомоги, спрямованої на створення умов, що сприяють виправленню порушень розвитку (корекційна спрямованість освіти), активізації потенційних можливостей супроводжуваного, досягнення оптимального рівня розвитку та створення на цій основі умов для адаптації та входження до соціум (розвиваюча робота).

Процес супроводу носить особистісно орієнтований характер: у кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості дитини, сім'ї та тієї ситуації, в якій здійснюється супровід.

Центральною ланкою служби освітньої організації є команди психолого-педагогічного супроводу – постійно діючий, скоординований, об'єднаний загальними цілями колектив фахівців, що реалізує ту чи іншу стратегію супроводу дитини в освітній організації, і розробляє тактики корекційної допомоги, соціальної та освітньої адаптації учнів [7].

Метою діяльності команди психолого-педагогічного супроводу є комплексне психолого-педагогічне супроводження дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі протягом усього періоду навчання у освітній організації.

Етапи організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в освітній організації, що реалізує практику інклюзивної освіти:

1. Діагностичний етап передбачає проведення поглибленої психолого-педагогічної діагностики дітей фахівцями та вихователями освітньої організації.

Завдання проведення поглибленого психолого-педагогічного вивчення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі:

- виявлення особливих освітніх потреб, обумовлених особливостями психофізичного розвитку дитини;

- визначення зони актуального та найближчого розвитку;
- виявлення сильних сторін особистості, її компенсаторних можливостей.

3. Реалізація рекомендацій команди психолого-педагогічного супроводу. Складається план корекційно-розвивальних заходів, визначаються та реалізуються спеціальні освітні умови, розробляється адаптована чи модифікована програма.

До структури адаптованої освітньої програми включено три розділи: цільовий, змістовний та організаційний. У цільовому розділі відображається єдина психолого-педагогічна характеристика, складена за підсумками діагностики дитини фахівцями та вихователями.

4. Оцінка ефективності корекційно-розвивальної роботи. Проводиться динамічне обстеження дитини, оцінка зміни стану після корекційно-розвивальної роботи, визначається необхідність подальшої роботи. У разі продовження робота вибудовується за алгоритмом, описаним вище. Коригування та зміна умов реалізації адаптованої освітньої програми здійснюється за рішенням команди психолого-педагогічного супроводу та за згодою батьків.

5. Направлення дитини на консультацію до територіальної/центральної інклюзивно-ресурсного центру. Дитина направляється на консультацію у разі, якщо: є необхідність набуття статусу, розробки адаптованої освітньої програми, визначення спеціальних освітніх умов; необхідне підтвердження, уточнення або зміна даних рекомендацій раніше, пакету спеціальних освітніх умов.

Висновки. Таким чином, умовою забезпечення якісної та доступної освіти дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі є організація діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує розробку та реалізацію адаптованої освітньої програми, створення спеціальних умов, виходячи з особливостей розвитку дитини, особливих освітніх потреб.

Література:

1. Бардієр Г., Розман Н. Психологічне супроводження природного розвитку молодших школярів. Кишенев, Дорваль: Соц.-комерційна філія «Людина», 2013.

2. Бітянова М. Р. Психологія в школі: зміст та організація роботи. Харків, 2010.

3. Козакова Є.І. Система комплексного супроводу дитини: від концепції до практики. Психолого-педагогічне, медико-соціальне супроводження розвитку. Одеса, 2018.

4. Карпова С.І., Любченко О.О. Моделювання процесу соціально-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я дошкільного та молодшого шкільного віку за умов Федерального державного освітнього стандарту. Вісник Тернопільського університету. Серія гуманітарних наук. Тернопіль. 2017. Т.22. Вип. 4 (168). с. 22-29

5. Майер А.А. Система супроводу соціалізації дитини в освіті. Психолого-педагогічний супровід процесу соціалізації особистості сучасному освітньому просторі. Дніпропетровськ, 2011. с. 235-240

6. Петрова Є. А., Козлова Р. Р. Педагогічна діагностика за умов реалізації НУШ: Методичний посібник. Київ: ЦДК, 2015. 64 с.

7. Створення та апробація моделі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики: Методичний посібник. За заг. ред. С.В. Ольохіна, М.М. Семаго. Київ: КДППУ, 2012.

МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Оксана Кас'яненко

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
Мукачівський державний університет, Мукачево*

Однією із форм навчання наразі є дистанційне навчання, правильна організація якого у випадку з дітьми з особливими потребами демонструє неабияку ефективність. Особливо за умови організації індивідуального навчання. Дистанційне навчання – це спосіб організації процесу навчання, заснований на використанні сучасних ІТ-технологій, що дозволяють реалізувати навчання на відстані без безпосереднього контакту між вчителем та учнем.

Організація освітнього процесу для учнів з особливими потребами відбувається різними шляхами і методами, серед яких:

- диференційоване навчання учнів з різними психо-фізіологічними вадами в спеціальних корекційних закладах;
- інтегроване навчання в спеціальних класах у звичайних освітніх закладах;
- інклюзивне навчання – коли діти з особливими потребами навчаються разом з іншими учнями загальноосвітніх шкіл.

Інклюзивна освіта є складовою соціальної політики, оскільки «основна ідея інклюзивної освіти полягає в діях у напрямі: від інтегрування в освітній заклад – до інтегрування в суспільство» [3, с.7].

Організація навчально-виховного процесу в інклюзивних класах під час дистанційного навчання передбачає проведення корекційно-розвивальних занять відповідно до Положення про дистанційну освіту закладів загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України [5].

Одним із способів включення в освітній процес є залучення інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) [1]. Інформаційні технології дозволяють навіть на відстані учням з особливими потребами брати повноцінну участь в освітньому процесі. «Розробка рекомендацій та інструкцій щодо організації навчального процесу в умовах чинного воєнного стану є необхідною для якомога більш повного використання наявних можливостей організації процесу навчання дітей з особливими потребами» [4].

Якщо загалом шкільний освітній процес достатньо швидко та ефективно адаптувався до нових реалій, то як щодо інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта почала стверджуватися в освітньому процесі, поборовши спротив, перепони, відсутність достатнього методологічного забезпечення. Аж ось дітей особливими потребами знову повернули додому, без необхідності постійного перебування у класі. Як це вплинуло на ефективність навчання?

Для інклюзивної освіти основною метою підвищення ефективності навчання є необхідність адаптації будь-якої методики викладання під здібності кожної окремої дитини, у тому числі дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Під час дистанційного навчання віртуальна взаємодія дозволяє знизити психологічну напругу, уникнути психологічного дискомфорту, що сприяє підвищенню комунікативної активності учня.

Щодо форм реалізації навчального процесу, деякі традиційні форми (лекції, самостійна робота) збереглися, щоправда, пройшовши трансформацію щодо шляхів втілення. Наприклад, лекція під час дистанційного навчання – відео конференцв'язок у режимі реального часу чи відеозапис. Самостійна робота може здійснюватися із використанням електронних версій навчальних посібників, підручників, аудіо- та відеозаписів. Паперові носії інформації у випадку з дистанційним навчанням також ніхто не відміняв. Наразі є альтернатива паперовий-електронний носій інформації. Варто зазначити, що думки з приводу того, який варіант кращий, розбіжні – серед вчителів, батьків і самих учнів. Усе залежить від індивідуальних особливостей самого реципієнта.

Щодо учнів із фізичними вадами, сучасні адаптивні технології дозволяють їм повноцінно користуватися будь-якими гаджетами, що іноді значно полегшує навчальний процес. Потреби дітей з різними вадами потребують різного допоміжного методичного забезпечення. Так, діти із вадами зору потребують спеціальних програм та приладів для того, щоб переводити текст вальтернативний формат (програми читання з екрана, клавіатури, дисплеї і принтери Брайля).

Сучасний мультимедійний спосіб подачі навчального матеріалу дозволяє комплексно та ефективно впливати на всі органи сприйняття учнів. Одна й та сама інформація може бути подана традиційними методами – інформаційний ряд, реалізований у вигляді аудіо-, відео- чи текстового викладу матеріалу. Чи той же матеріал – схематизований, структурований, візуалізований у вигляді, наприклад, презентації. У сучасних реаліях, коли увесь світ прагне до пришвидшення і скорочення кількості кроків на шляху до кінцевого результату, структурування інформації у вигляді схем, таблиць, презентації має неабияку ефективність. Сучасний учень будь-якого віку сприймає і запам'ятовує такий матеріал набагато краще. Крім того, саме дистанційне навчання підтвердило можливість, раціональність, ефективність такої подачі матеріалу.

Дистанційне навчання дозволяє подолати багато проблем традиційного навчання (прив'язка до території і в часі, недостатня самостійна активність учнів, директивність навчання та ін.), макси-

мально розширює аудиторію учнів, дає можливість задоволення творчого потенціалу.

Самостійність учнів – наріжний камінь шкільної освіти і виховного процесу загалом. Регламентованість освітнього процесу в офлайн – шкільний розклад, ustalений графік навчального року, освітнього процесу. Контроль цього графіку з боку вчителів та керівництва школи призводить іноді до того, що учні звикають до того, що їм «переставляють ноги» і у випадку відсутності зовнішнього контролю просто «випадають» з освітнього процесу. Вони просто не в змозі самоорганізуватися. Перебування в дома під час дистанційної освіти сприймалося деякими учнями як можливість пропустити урок, чи зімітувати активність робочого процесу. Тож внутрішня мотивація і вміння самостійно організувати власний навчальний простір – одна важливих проблем дистанційного навчання.

Використання дистанційної форми навчання в інклюзивній освіті уможливило рівноправне включення до освітнього процесу учнів із альтернативним розвитком, дає можливість для спілкування альтернативнидтей з однолітками та педагогами (наприклад, засобами спілкування на освітніх форумах, платформах, відеоконференціях), розвитку творчих здібностей. Завдяки дистанційному навчанню кожен учень може підтримувати оптимальний йому темп зазасвоєння матеріалу, що важливо для учнів з альтернативним розвитком.

Література:

1. Єсікова І.В. Дидактичні умови використання ІКТ в інклюзивному середовищі закладів загальної середньої освіти. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. №11. С. 62-70 URL: <https://japuoinz.donnu.edu.ua/article/view/11225>(датазвернення: 02.10.2022).

2. Кас'яненко, О. М. Інклюзивне дистанційне навчання в сучасному освітньому просторі: способи організації, шляхи, методи, ефективність / О. М. Кас'яненко, Н. В. Лалак, Л. М. Фенчак // Перспективи та інновації науки : науковий журнал. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина» / гол. ред. Чернуха Н.М. – Київ, 2022. – 9(14). – С.149-157.

3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А.А.Колупаєва, Харків: Ранок, 2019. 304 с.

4. Кричківська О., Хренова В., Гончар Н. Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. №6 (6). С. 188-197. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/1839/1837>(дата звернення: 03.10.2022).

5. Положення про дистанційне навчання (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 08.09.2020 № 1115). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 03.10.2022).

ШЛЯХИ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Михайло Козяр

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН,
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності, Львів*

Надія Островська

*кандидат педагогічних наук, доцент
Відокремлений підрозділ НУБіП*

України «Бережанський агротехнічний інститут», Бережани

Нині в Україні все більше уваги приділяють розвитку нових форм освіти. Це пояснюється вимогами суспільства. Такою вимогою є забезпечення розвитку і вдосконалення інклюзивної освіти. Це пояснюється низкою причин: по-перше – на превеликий жаль збільшилась кількість дітей із вродженою патологією, які потребують особливого підходу в лікуванні і в освіті; по-друге серед таких дітей є багато таких, які при сучасних спеціальних підходах, можуть стати повноцінними громадянами нашої держави, завданням якої є створення умов для цього. Найперше з чого потрібно почати таку роботу є підготовка фахівців, які можуть працювати в умовах інклюзивної освіти.

Професійна підготовка є складним процесом, який забезпечує випуск професійно компетентних фахів, які відповідають запитам ринкової економіки.

Це стосується і фахівців, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями. Підготовка таких фахівців відбувається в декілька етапів:

I. Перший етап характеризується тим, що у майбутніх фахівців є тільки загальні уявлення про інклюзію і її особливості у дітей різного віку. А тому вони досить слабо уявляють свою роль іу інклюзивній освіті.

II. На наступному етапі студент вже володіє основами інклюзивної освіти, знайомий з особливостями роботи з дітьми з обмеженими можливостями, з їх потребами, ступенем розвитку фізичних і розумових здібностей, отримуючи навички спеціальних умінь ,знання про особливі потреби таких дітей, про потребу в спілкуванні крім батьків і з дітьми, оточуючими людьми. Дитина не може розвиватися поза соціальним оточенням, яке полегшує входження в суспільство..

III. На цьому етапі майбутні фахівці доходять до розуміння, що діти з обмеженими можливостями здатні оводі ти потрібним запасом знань, які допоможуть їм отримати певну освіту, в міру своїх можливостей, що забезпечить їх спроможність відчувати себе на рівних з іншими фахівцями.

IV. На цьому етапі відбувається формування майбутнього фахівця з інклюзивної освіти, відповідальності за результати навчання, за готовність о виконання своїх професійних обов'язків [3].

Визначення рівня готовності майбутніх фахівця до роботи в ін-клюдивному середовищі досить складне завдання. У своєму до-слідженні ми спиралися на компоненти інклюзивної освіти і кри-терії їх прояву. У працях науковців пропонується розглядати рівні, за зростанням яких можна робити висновки про рівень готовності фахівця до професійної діяльності : інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий [3].

Ми притримуємося думки Н. Суховієнко, що до поданої класи-фікації потрібно додати конструкційний рівень, який сприяє роз-ширенню діапазону прояву творчих здібностей [2].

У своєму дослідження ми притримувались думки про те, що «готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному середовищі» - це цілісне утворення, сформоване

у процесі професійної підготовки, яке визначає професійну компетентність фахівця.

Стосовно компетентності ми притримуємося думки Л. Соханя, І. Єрмакової, Г. Нессена, що для професійної компетентності виділяють такі компоненти готовності: мотиваційний; орієнтовний; операційний; вольовий; оціночний [1, с. 92]. Ми б ще додали рефлексивний, оскільки він впливає на ефективність навчального процесу на всіх етапах(життєва компетентність особистості).

Для обраних компонентів ми визначили відповідні їм критерії: професійно спрямований, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, процесуальний, оціночно-рефлексивний. Сформованість готовності до професійної діяльності визначали за рівнями: інтуїтивний, репродуктивний, продуктивний і творчий. Ми пропонуємо таку назву рівнів (в протилежність типу – високий, середній і низький) оскільки подана нами назва визначає ступінь сформованості готовності до професійної діяльності і не потребує додаткових пояснень. Такі рівні підпорядковані показникам: рівень теоретичних знань, сукупність умінь та навичок, які необхідно освоїти у процесі навчання, уміння самостійно оцінювати та удосконалювати свої знання (здатність до самоосвіти) та уміння організувати і проводити самоаналіз готовності до професійної діяльності.

У процесі дослідження ми поставили завдання: визначити, які критерії найбільш повно характеризують обрані компоненти, які додаткові компоненти можуть доповнити список обраних і яка роль кожного компонента у підготовці фахівців до роботи в інклюзивному середовищі. Такі завдання будемо виконувати на наступних етапах дослідження.

Плануємо опрацювати навчальні плани з фахових дисциплін з метою їх удосконалення стосовно інклюзивної освіти.

Література:

1. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова Г. М. Нессен (2003). Київ: Богдана, 2003. 520 с.

2. Суховієнко Н. А.(2017). Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.*

Херсонського державного університету. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXVIII (78), Т. 2. С. 174–179.

3. Чуракова С. Н. (2003). Подготовка учителя к интегрированному обучению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном классе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2003. 143 с.

ДОСВІД ШВЕЦІЇ У СФЕРІ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Олександра Корх

студентка II курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Світлана Стеблюк

доктор педагогічних наук, ДВНЗ «УжНУ»

Вступ. У сучасному світі, що швидко розвивається, рівню та доступності освіти для кожного приділяється значна увага. Успіх і розвиток суспільства і країни в цілому напряму залежить від рівня освіти, яку вона надає своїм громадянам. Освіта – сфера, з якою кожен громадянин стикається у своєму житті, це основа національної політики, це один із шляхів покращення життя громадян, можливість забезпечити країну висококваліфікованими фахівцями. Розвиток освітньої галузі можливий лише за умови реформування та вдосконалення, гарантування свободи вибору. Розвиток інклюзивної освіти та її впровадження в Україні стає все більш актуальним.

Стан вивчення проблеми. Питання інклюзивної освіти відображено в наукових доробках як і у вітчизняних, так і в зарубіжних учених: С. Литовченко, О. Федоренко, В. Церклевича, Д. Армстронга та ін. Швеція є однією з найрозвиненіших країн Європи, тому не дивно, що до всіх напрямів її діяльності є інтерес та увага. Ю. Руднік досліджувала шведську систему освіти та специфіку шкільних предметів, Т. Кристопчук, Н. Кошарна та Л. Мовчан – професійну підготовку вчителів в системі інклюзивної освіти.

Мета дослідження – проаналізувати досвід реалізації інклюзивної освіти в Швеції, дати характеристику шведській системі інклюзивного навчання.

Матеріали та методи. Теоретичні методи дослідження – аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення результатів наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта є невід’ємною частиною багатьох зарубіжних систем загальної освіти з кінця ХХ–початку ХХІ століття. Серед світових моделей інклюзивної освіти виділяється скандинавська. Скандинавські країни мають конкурентоспроможну економіку, що, у свою чергу, дозволяє їхнім урядам інвестувати в соціальні сфери, охорону здоров’я, інфраструктуру та навіть освіту.

«Школа для усіх» – ця фраза стала основою освітньої політики Швеції з 1960-х по 1980-ті роки, коли компонент інклюзії включався до кожного державного документу. Слід зазначити, що мова не йшла про залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх навчальних закладів. Насамперед йшлося про спільне навчання хлопців і дівчат, гендерну рівність при отриманні загальної освіти. Шведський учений Йонас Оррінг у 1965 році визначив кілька характерних особливостей розвитку шкільної освітньої системи Швеції, де зазначає, що на той період часу країні необхідно було перепідпорядкувати школи з державної форми власності на місцеву форму самоуправління; скоординувати шкільні курси таким чином, щоб пом’якшити різницю між різними типами шкіл; сконцентрувати увагу на уніфікації вимог до загальної освіти; посилити вимоги до вивчення і якості викладання іноземних мов; і забезпечити можливість спільного навчання хлопчиків і дівчат на рівні універсальної практики для усіх рівнів освіти [2].

В 1962 році шведським урядом було затверджено уніфіковану програму 9-ти річної загальної школи, обов’язкової для дітей віком від 7 до 16 років. Ця обов’язкова навчальна програма була зосереджена на дитині як на центральній фігурі навчально-виховного процесу, якій потрібно допомогти досягти різностороннього розвитку впродовж навчання у загальноосвітній школі. Сьогоднішня школа у Швеції більшою мірою спирається на те, що всі діти різні. Це означає, що школа повинна бути організована таким чином, щоб задовольнити потреби усіх учнів, водночас навчальний процес, визначення і досягнення цілей повинно бути індивідуалізоване. Є

різні способи досягнення цілей, отже форми і методи навчання не можуть бути уніфіковані [3].

Для цілісного уявлення про систему інклюзивної освіти Швеції варто, на нашу думку, дати коротку характеристику загальної середньої освіти в цій країні. Система середньої освіти Швеції має два компоненти: обов'язковий і необов'язковий. Обов'язкове навчання у Швеції триває 9 років і передбачає відвідання дев'ятирічної загальноосвітньої школи у віці від 7 до 16 років [4]. Альтернативою загальноосвітній школі можуть виступати спеціальні загальноосвітні школи для дітей з особливими освітніми потребами, а також саамські школи (Саамі – це етнічна група, представники якої живуть на північних територіях Скандинавського півострова). Такі школи мають власні навчальні програми, розроблені з урахуванням особливостей учнів. Існують також міжнародні школи, які знаходяться переважним чином у великих містах; їх можуть відвідувати діти емігрантів задля уникнення культурного шоку і можливості спілкування зі своїми однолітками з інших країн.

Виділяють:

– дошкільні заклади освіти (приймають дітей від 1 до 5 років); групи містять від 15 до 20 дітей; процес виховання здійснюють інструктор з відпочинку, викладач, дитячий психолог, черговий ;

– дошкільний (нульовий) клас, де діти навчаються безкоштовно, і метою якого є розвинути бажання вчитися і підготувати дитину до отримання подальшої освіти;

– старші класи середньої школи, тобто гімназія (навчаються ті, хто отримав обов'язкову освіту, до віку 20 років) [3].

Вступ до гімназії здійснюється на конкурсній основі. До уваги беруться результати атестату основної школи. Існують професійні гімназії, навчання в яких не передбачає подальшого вступу до вищих навчальних закладів, і профільні гімназії, де навчання ведеться за певним профільним спрямуванням, тобто глибоким вивченням обраних предметів. Обов'язковими предметами для будь-якої гімназії є математика, шведська та англійська мови. Навчання у Швеції є безкоштовним. Під час навчання у загальноосвітній школі учні отримують підручники та безкоштовне харчування

[3]. Після закінчення гімназії дитина отримує можливість вступити до вищого навчального закладу чи університетського коледжу.

Швеція має єдину структуру організації шкільного часу незалежно від рівня навчання, яке розпочинається переважно в другій половині серпня і триває до середини червня. Шкільний рік містить щонайменше 178 навчальних днів і 17 днів канікул упродовж року. Вчителі розпочинають свій навчальний рік раніше задля планування навчальної і виховної роботи з учнями. Відповідальність за рівень кваліфікації вчительського складу несе безпосередньо роботодавець, тобто директор закладу. Підвищення кваліфікації може відбуватися як упродовж навчального року, так і під час канікул [1].

Наприкінці навчання учні складають екзамени з трьох обов'язкових предметів – шведської й англійської мов та математики. Однак, на вищих рівнях освіти (гімназія, університет, коледж) екзамени є необхідною складовою навчання.

Інклюзивне навчання як частина системи освіти Швеції бере свій початок з 90-х років ХХ століття, коли Конвенція ООН про права дітей (1989), Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993), Саламанська заява та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (1994) були ратифіковані державою. На основі цих документів було розроблено цілу низку внутрішніх наказів, актів, розпоряджень, постанов, що регулювали процес впровадження інклюзивної форми навчання у загальноосвітній процес Швеції. Однак, враховуючи той факт, що Швеція – демократична країна, варто замислитися про те, чи можуть батьки обирати у якій школі буде вчитися їх дитина – у інклюзивній чи у спеціалізованій? Чи має право сама дитина з особливими освітніми потребами вирішувати, який вид навчання їй обрати?

Шведський «Закон про освіту» стверджує (2010), що усі діти повинні мати рівний доступ до освіти й використовувати це право незалежно від їх статі, місця проживання, інших соціальних та економічних факторів. Спеціальна підтримка має надаватися дітям, які мають труднощі з навчанням. Більшість учнів, які потребують особливої підтримки повинні навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, а також у гімназіях [1].

Таким чином, стає зрозумілим, що школа як осередок навчання і виховання визначає фундаментальні цінності, єдині для всіх дітей, незалежно від їх психофізичних особливостей і розумових здібностей. Звісно, існують спеціальні освітні програми для неповносправних дітей, що мають бути адаптовані під спеціальні форми навчання, а також під потреби дітей з функціональними обмеженнями; крім того, для кожної такої дитини розробляється індивідуальний план навчання.

Отже, переважно усі школи Швеції є інклюзивними, однак існує кілька спеціальних шкіл, які спеціалізуються на певних порушеннях. Спеціальні педагоги у Швеції виконують роль консультантів при загальноосвітніх школах, допомагаючи подолати проблеми, пов'язані з навчанням дітей з особливими освітніми потребами. На початку 1990-х років у Швеції стартувала «Програма спеціальних педагогів», яка неабияк вплинула на розвиток інклюзивної освіти країни. Вона спрямована на системну підготовку фахівців загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; на подолання труднощів, з якими вони можуть стикнутися у процесі виховання і навчання таких дітей; на спостереження спеціальних педагогів за роботою вчителів звичайних шкіл з особливими дітьми і надання консультаційних послуг щодо того, як будувати роботу з ними, враховуючи психофізичні особливості кожного учня. Водночас, кожен вчитель загальноосвітнього навчального закладу повинен пройти курси підвищення кваліфікації для роботи в інклюзивному класі [3]. Означена «Програма» передбачена для вчителів, що мають щонайменше три роки професійного досвіду. Спеціальні педагоги співпрацюють з вчителями і учнями, які можуть потребувати особливої уваги при вивченні мови, математики, письма, читання, а також із шкільною адміністрацією для створення рівного, здорового освітнього середовища у закладі.

Однак, варто підкреслити, що інклюзивна освіта виходить за рамки потреб, що пов'язані лише з психофізичними особливостями розвитку дитини. Інклюзивна освіта передбачає також включення у освітній процес дітей соціально незахищених та соціально ізольованих (за статевими ознаками, фінансовим станом сім'ї,

недостатністю рівня володіння мовою, етнічними ознаками, географічною ізольованістю).

Висновки. Отже, одним із головних принципів освітньої політики Швеції є рівна доступність освіти для всіх без винятку дітей. Аналіз шведських освітніх документів і практики шкільної діяльності показує, що країна досягла значних успіхів у реалізації цієї політики за останні десятиліття. Традиція універсальності і обов'язковості освіти з мінімізацією розподілення учнів по класах за певними ознаками і рівнями їх успіхів стали основною відмінністю шведської системи освіти. Завдяки такому підходу інклюзія в закладах загальної середньої освіти цієї країни стала не просто сучасним політичним трендом, а реальним проектом, який працює.

Література:

1. Арендарук А. О. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 11-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nch-pru_019_2013_24_4

2. Вербенець А. А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51. С. 90-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_51_14

3. Лапін А. В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 194-205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%281%29_26

4. Чайковский М. Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2017. №13. С. 76-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2017_13_20

ДИДАКТИЧНІ АКТИВНОСТІ МАРІЇ АВРАМІВНИ САВЧЕНКО У РОЗВИТКУ СУРДОПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Наталія Лопатинська

кандидат педагогічних наук

Київський університет імені Бориса Грінченка, Запоріжжя

Кристина Матей

студентка-магістрантка Київського університету

імені Бориса Грінченка, Мукачево

Про міжпредметні зв'язки педагогічна наука говорить давно. Та активне дослідження цього питання відбувалося останні п'ятьдесят років. Поштовхом для цього в освітній сфері стало поширення інклюзії в закладах освіти, яка потребувала законодавчого, наукового та методичного підґрунтя для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Тож почала здійснюватися дуже дочерна і якісна, на наш погляд, трансформація всіх наук — з минулого обмеження однією галуззю знань у навчальній дисципліні в багатогалузевість, тобто масове впровадження мультидисциплінарного підходу в освітній процес. Не оминає це й сурдопедагогічну науку.

Цікавим відкриттям для нас був досвід Марії Аврамівни Савченко, яка ще в кінці ХХ століття активно займалася цією проблематикою. Досліджуючи досягнення різних науковців (М. Ю. Хватцева, Є. І. Буцкової, А. А. Попової, Г. А. Каше, Д. І. Орлової, Левіної Р. Є.), ознайомилася із традиційними поглядами тогочасних вчених. Апробація їх під час безпосередньої роботи з дітьми в навчальних закладах Київщини та Києва, напрацювання власного педагогічного досвіду, відвідування наукових конференцій, на яких знайомилася із практиками інших науково-педагогічних працівників, дало змогу Марії Савченко сформулювати власний оптимальний підхід у логокорекційній роботі із дітьми із порушеннями слуху.

Всі досягнення у сурдопедагогічній галузі Савченко відображенні у її працях. У співавторстві з іншими авторами (О. Й. Кацовський, Н. Ф. Засенко) нею створювалися адаптовані підручники для першого, четвертого, п'ятого, шостого класів з української мови для спеціальних закладів загальної середньої освіти для здобувачів осві-

ти із порушеннями слуху. Для підготовки майбутніх фахівців-логопедів брала участь із викладачами кафедри сурдопедагогіки та логопедії дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (Л. А. Смирнова, Е. Ф. Соботович, Л. А. Новосьолов) у розробці програм навчальної дисципліни «Логопедія» для відділень сурдопедагогіки дефектологічних факультетів педагогічних інститутів. Важливими навчально-методичними виданнями для розвитку сурдопедагогічної теорії та практики стали пробний підручник для підготовчого та 1-го класів шкіл для дітей з вадами слуху «Вчимося говорити й читати» (1997) та кілька видань посібника «Методика виправлення вад вимови фонем у дітей» (1983, 2-ге – 1992, 3-тє – 2007, 2009, 2011, 2014).

Аналізуючи надбання Марії Аврамівни, відзначаємо, що вона наголошувала на *перевірці стану слуху в усіх дітей*, і при будь-якій підозрі на зниження слуху, дитину обов'язково направляти на обстеження до отоларинголога [2, с. 14]. Як для логопедичної роботи із нормотиповими дітьми, так і з дітьми, які мають порушені слухові функції, вченою був розроблений новий підхід в роботі — *фонетичний* (автор терміну «фонетичний підхід» Л. В. Щерба). Проаналізуємо суть цього підходу. Як зазначається у працях Савченко, фонетичний підхід «передбачає усвідомлене оволодіння правильною артикуляцією фонем. Він базується на максимальному врахуванні наукових даних фонетики української літературної мови при визначенні артикуляційних груп фонем за їхніми артикуляційними диференціальними ознаками і визначає порядок роботи над кожною групою та всередині неї» [1, с. 164].

Саме цей підхід було покладено в основу при визначенні змісту і методичних прийомів формування артикуляційних образів та самоконтролю за правильним їх відтворенням. Фундаментом, який забезпечує реалізацію до формування правильного вимовляння фонем є знання органів, які беруть участь у продукуванні мовлення, та практичне відтворення артикуляційних рухів [1, с. 164].

Ефективним методом повноцінного оволодіння звуковим мовлянням дітьми із відхиленнями від нормального слухового сприймання та природного шляху розвитку мовлення М. А. Савченко вважала *мультисенсорний*, як головний метод формування

усного мовлення. У чому полягає його перевага? Він передбачає максимальну опору на різні аналізаторні системи: мовленнєво-слухову, мовленнєво-рухову, зорову, шкіряну та інші, що тією чи іншою мірою сприяють формуванню звукової системи мовлення у дітей, які мають ураження найважливіших для мовленнєвого розвитку дитини функцій — слухової.

Зупинимося детальніше на основах механізму оволодіння вимовлянням фонем — повноцінному функціонуванню мовленнєво-слухової та мовленнєво-рухової аналізаторних систем.

Слухове сприймання забезпечує опанування усного мовлення на найбільш ранніх етапах розвитку дитини, далі приєднуються артикуляція (функція мовленнєво-рухового аналізатора). Однак, як зауважила Марія Аврамівна твердження М. І. Жинкіна, завершення і контроль відбуваються знову ж таки слухом, так як кінцевим продуктом мовлення є звуки. Це одне з тих положень, які підкреслюють сутнісну роль слухового сприймання в оволодінні усним мовленням. Отож діти із порушеннями слуху неабияк потребують націленості в корекційній роботі на розвиток слухового сприймання. З раннього віку потрібно працювати над виробленням реакції на різні звукові подразники, що є в навколишньому середовищі (шуми, брязкіт посуду, телефонний дзвінок, гудіння пральної машини, міксера, голоси людей тощо). Поряд із вище перерахованим доцільною, вважала Савченко, роботу над звуконаслідуванням голосів тварин, явищ природи, над оволодінням окремих голосних і приголосних, складів, слів. Важливо забезпечити звукопідсилення (індивідуальне й колективне), щоб максимально задіювати залишки слуху в роботі над усним мовленням.

Дуже доречною є рекомендація про подачу мовленнєвого матеріалу дітям, не тільки із застосуванням наочності, і на слух, незалежно від ступеня його втрати, формувати вміння розпізнавати на слух окремі фонемні (особливо голосні), визначати місце того чи іншого звука у слові, розрізняти у словах наголос, їхню звукову й складову будову.

Можливості повноцінної роботи мовленнєво-рухового аналізатора збережені в дітей із порушеннями слуху, проте реалізувати їх дуже важко, зокрема кінестетичні відчуття. Тому Савченко

погоджувалася із думкою М. І. Жинкіна, що вирішення цієї проблеми є пошук шляхів «навчання мовленнєворухового аналізатора кінестезіям», які б компенсували неповноцінність слухового контролю [1, с. 165].

Так як зорово людина сприймає аж 90 %, то опора на зорове сприймання є ключовою у роботі логопеда при формуванні правильної вимови фонем. Спонукаючи дітей спостерігати за добре видимими оральними образами (положення губ, зубів, частково язика), вчити «читати» з губ, аби вони максимально послуговувалися наявними можливостями — бачити те, що може допомогти в оволодінні вимовлянням і читанням.

У зв'язку з цим Савченко пропонує використання схем правильної артикуляції (оральні образи, схематичні профілі), різні умовні позначення на схемах артикуляції (наявність чи відсутність голосу), узагальнюючі стрічки букв, просторове моделювання звукової та складової структур слова.

Важливу роль у компенсації порушень слуху відіграє шкірний аналізатор. Він здійснює синтез рухів у часі, чутливий до дотиків різної сили, довготи, темпу, ритму, температури тощо.

Шкіряні відчуття, що надходять з органів мовлення, зокрема зі слизових оболонок, разом із м'язові-суглобовими, як переконалася Савченко, помітно сприяють виробленню кін естетичних відчуттів, котрі «навчаються» контрольним функціям у процесі формування усного мовлення в дітей із порушеннями слуху.

Тож науковицею був зроблений наступний висновок: «Як бачимо, в методиці та практиці роботи над звуковимовлянням належне місце займає робота, спрямована на активізацію функцій різних аналізаторів (мультисенсорний метод). Спонтанно, без спеціальної підготовки, компенсаторні можливості різних аналізаторних систем не можуть реалізуватися, тому передбачається попереднє формування відповідних до кожної аналізаторної системи орієнтирів (відчуттів, уявлень). Це означає, що перш ніж розпочати роботу з формування правильного вимовляння фонем, дитину з вадами слуху треба підготувати до співпраці з дорослим, спрямованої на свідоме відтворення нею певних рухів і положень органів мовлення, вібрації голосових зв'язок» [1, с. 166].

Сама М. А. Савченко робила висновок, що розроблений і апробований фонетичний підхід до формування правильної вимови, що базується на максимальному використанні можливостей аналізаторних систем, «наближає нас до розв'язання проблеми формування розбірливого усного мовлення у дітей з вадами слуху» [1, с. 165]. Тож, бачимо, що прослідковується інтеграція наук: мовознавства, анатомії людини, медицини, логопедії та педагогіки.

Нами був опрацьований практичний досвід Савченко при роботі над формуванням артикуляційного укладу кожної фонемі та введення його у повсякденне спілкування. Авторкою було виділено п'ять етапів роботи над вирішенням цього завдання:

I. Підготовчий етап.

1. Ознайомлення з органами мовлення та навчання відтворювати різні рухи цими органами шляхом наслідування дій педагога, за малюнками та схемами артикуляції.

2. Засвоєння двох способів утворення перепони (зімкнення і щілина).

3. Практичне ознайомлення з органами голосоутворення та навчання відтворювати, відчувати й контролювати наявність і відсутність вібрації голосових зв'язок.

II. Постановка звука.

1. Відтворення шляхом звуконаслідування чи за іншою інструкцією окремих елементів кожної нової фонемі.

2. Об'єднання й одночасне відтворення певними органами всіх основних елементів правильної артикуляції (рухливий орган, спосіб, голос).

III. Автоматизація звука.

1. Виголошення нового звука з одночасним показом букви, що позначає дану фонему.

2. Введення нової фонемі у склад.

3. Автоматизація у складах і словах (у різних позиціях слова), словосполученнях, реченнях.

IV. Диференціація фонем.

V. Введення звука у зв'язне мовлення [1, с. 171].

Як відомо, навчання грамоти включає навчання читанню й письму. Підхід до формування цих знань, вмінь і навичок у дітей із

порушеннями слухових функцій дещо відмінний від традиційного. Цей процес із нормотиповими дітьми здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом, але для дітей, які мають значне зниження слуху та недорозвинення мовлення, Савченко пропонує одночасне ознайомлення зі звуком і буквою, що його позначає. Звуковий аналіз сполучається з буквеним, а далі відбувається ознайомлення зі складом, словом, реченням. Звертається увага на обов'язкове поскладове читання й вимовляння слів; фіксується увага на тому, що у слові може бути різна кількість звуків (букв); що один і той самий звук може мати різне місце в слові (початок, середина, кінець) [1, с. 187].

Таким чином, можна зробити висновок, що Марією Аврамівною Савченко був здійснений значний вклад у розвиток сурдопедагогічної як міждисциплінарної науки. Рекомендації науковиці залишаються сучасними та ефективними у логокорекційній роботі й сьогодні.

Література:

1. Савченко М. А. Вчимося говорити й читати : пробний підручник для підготовчого та 1-го класів шкіл для дітей з вадами слуху. Київ ; Ірпінь : Перун, 1997. – 197, [3] с. : іл.

2. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей : [посібник]. 3-тє вид., доповн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 159, [1] с.

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ НАРОДОЗНАВСТВА У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Каріна Мигович

*студентка-магістрантка II курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта*

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Концепція Нової української школи окреслює необхідність застосування компетентнісного підходу з метою ефективної соціалізації. Одним із засобів впливу на цю проблему, який є актуальним на сьогоднішній день, виступає українське народознавство. Ос-

кільки, включає в себе звернення до рідної мови, народних традицій, цінностей, побуту, культури, звичаїв, фольклору, ігор тощо. До того ж, має виховне, розвивальне, освітнє, корекційне, у певній мірі терапевтичне значення. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, окреслює необхідність національного виховання дітей.

Значний внесок у дослідження впровадження компетентнісного підходу в школу зробили, Н. Бібік, І. Єрмаков, І. Зимня, А. Хуторський, О. Локшина, Л. Ващенко, Л. Парамонова, О. Пометун, І. Бех О. Савченко, О. Овчарук та інші.

Народознавство як засіб соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували, І. Григор'єва (у спеціальній школі), Ю. Колосович (у допоміжній школі), Т. Гриців (для молодших школярів); як засіб морального виховання Л. Осауленко (у школі-інтернаті), якелемент арт-терапії крім моральної і соціальної складової, слугує засобом формування творчості, пізнавальних процесів визначає О. Стрілець (для школярів середньої школи).

Актуальність проблеми в умовах гострого становлення українського національного виховання, недостатнє теоретичне і практичне дослідження зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Формування ключових компетентностей у дітей з порушенням інтелектуального розвитку на матеріалах народознавства».

К. Ушинський, говорив, що народність – це своєрідність кожного народу, зумовлена його історичним розвитком. Це прагнення народу зберегти своє національне «Я», усвідомлення свого минулого, свого сьогодення і свого майбутнього. Це національна самобутність народу. Це виховання в душі кращих звичаїв, традицій, рис національного характеру, психологічного менталітету рідного народу [1].

Найбільш цінними є матеріали народознавства саме для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки проблема їх соціальної адаптації постає все більш гостро у зв'язку із запровадженням інклюзивної форми навчання, яка часто позбавляє цих дітей спеціальних умов, необхідних їм для повноцінного навчання та розвитку особистості. Не менш важливим для дитини з особливими освітніми потребами є спеціальні навчальні заклади. Тут діти з

інтелектуальними порушеннями можуть отримати кваліфіковану допомогу.

Комплекс спеціальних корекційних заходів можна отримати як у загальноосвітній школі так і спеціальній. Одним з таких заходів може бути включення дітей до організації та проведення українських народних календарно-обрядових свят з метою оптимізації процесу їх соціальної адаптації.

Як зазначає М. Пишчек, організація свята дає безмежні можливості для створення спеціальних виховних ситуацій, допомагає залучити учнів до різних видів діяльності. А В.Ніколаєв, робить акцент на створенні святами ситуації успіху шляхом виявлення і максимального використання талантів та здібностей кожної дитини [2].

Народні свята здавна слугували для регуляції діяльності та поведінки людей. Саме цим пояснюється їх значення як засобів народної педагогіки, що можуть використовуватись з метою соціалізації.

Надзвичайна зацікавленість дітей у вивченні народних звичаїв та традицій, на нашу думку, є важливим фактором що сприяє створенню позитивного настрою в процесі організації свята і така емоційно насичена діяльність може ефективно впливати на розвиток їх особистості. Водночас, як показує аналіз літератури, такий вид діяльності міг би бути найбільш ефективним способом соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями, так як він чи не єдиний, який одночасно містить в собі два найбільш важливих для виховання розумово відсталих дітей компоненти – емоційну наповненість та включення дітей в діяльність [2].

Отже, проаналізувавши дослідження науковців, щодо застосування частини засобів народознавства у навчально-виховній діяльності, можемо зробити висновок, що вони достатньо універсальні. Адже, на уроках: української мови, української літератури, історії України, музичного та образотворче мистецтва, географії, трудового навчання часто зустрічаються звернення до народних традицій, що включають: свята, звичаї, обряди, народну поезію, ігри, музику, творчість, що в свою чергу можуть допомогти засвоїти інформаційно-комунікаційну компетентність, математичну компетентність, основи фінансової грамотності, володіння державною мовою, компетентності у галузі природничих наук, навчан-

ня впродовж життя, громадянські компетентності, культурна компетентність, соціально-трудова компетентність, екологічна компетентність.

Література:

1. Гриців Т. Г. Використання народознавчих елементів у грі у вихованні ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів, 2018. с.36
2. Стефанік К. Українське народознавство. Харків : ББН, 2003. 272 с.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ У КОМАНДІ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Іван Миронюк

*доктор медичних наук, професор,
проректор з наукової роботи,*

Світлана Стеблюк

доктор педагогічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Постановка актуальності проблеми. Законодавством України чітко визначено умови супроводу дитини з особливими освітніми потребами. У наказі Міністерства освіти та науки України «Про затвердження примірного положення про Команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» за № 609 від 08 червня 2018 року подається персональний склад, принципи діяльності, завдання та основні функції команди супроводу. Водночас подано перелік залучених фахівців: «медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо» [1].

Педагогічні особливості навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) сформульовано у низці наказів Міністерства освіти й науки України, постановках Кабінету Міністрів України, з-поміж яких: «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-

ресурсних центрів» (2018 р.); «Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957» (26.04.2022 р.) з питання організації інклюзивного навчання у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану та інші. Видано спільні накази Міністерства освіти й науки України та Міністерства охорони здоров'я «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я від 29 серпня 2016 року №1027/900» (14.02. 2019 року), де уточнено термінологію: «слова дитину-інваліда замінити на «слова дитину з інвалідністю», «дітей-інвалідів замінити словами «дітей з інвалідністю» та інші [3]. Мова йде про те, що робота з дітьми із ООП є не тільки педагогічною, психологічною, а й медичною сферою діяльності.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Робота із дітьми з ООП досліджується науковцями за різними напрямками:

1) застосування педагогічних технологій, засобів навчання (А.Колупаєва, Н.Кузьміна, М.Матвеева, С.Миронова, В.Синьов, О.Таранченко, Д.Шульженко та інші);

2) підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти (В.Гладуш, О.Глоба, І.Демченко, І.Малишевська та інші).

За словами В. Синьова, Д. Шульженко, «стратегічною метою виховання та навчання дітей із різними нозологічними порушеннями (інтелектуальними, аутистичними, мовленнєвими, опорно-руховими, зоровими, слуховими, емоційно-вольовими) є їх соціальна інтеграція для реалізації якої необхідне створення особливих освітніх психолого-педагогічних умов» [4, с.194]. Безперечно, нозологічні порушення повинні бути враховані у першу чергу. У закладі загальної середньої освіти мають знати, яку медичну допомогу, у разі потреби, необхідно надати дитині з ООП.

Формулювання мети та завдань. Метою статті є з'ясування особливостей підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти на основі інтегрованого підходу. Завдання: окреслити типи інтеграції з метою формування у здобувачів вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальної освіти» складових професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти здійснюється відповідно до Стандартів вищої освіти

ти України та освітньо-професійних програм за визначеними кваліфікаціями. У процесі підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності враховуємо ступеневість різних типів інтеграції. З-поміж них виокремимо:

1) частково-міждисциплінарну, що охоплює засвоєння студентами знань з фахових дисциплін на основі порівняльного аналізу змісту суміжних дисциплін, забезпечення вертикальних зв'язків у процесі засвоєння окремих положень навчального матеріалу. Її застосовують в освітньому процесі для деталізації ключового питання теми;

2) індуктивно-цілісна, яка забезпечує комплексне розуміння студентами з різних позицій тих проблем, що їх пропонують викладачі на навчальних заняттях. Означений тип інтеграції використовують на бінарних заняттях, що їх проводять викладачі закладу освіти чи практичні працівники;

3) комплексно-синтетична, яка передбачає удосконалення змістового наповнення навчального матеріалу шляхом інтеграції професійно-орієнтованих дисциплін. Вона сприяє конструюванню міждисциплінарної інтеграції, поєднує теоретичне та практичне навчання. Це найвищий рівень інтеграції, що забезпечується на різних освітніх ступенях тренінгами, мастер-класами, вебінарами.

Науково обґрунтовані типи інтеграції дають можливість забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця на ринку освітніх послуг. Виходячи з вище сформульованих парадигм щодо інтегрованого підходу у освітньому процесі, маємо власну візію щодо проектування моделі випускника спеціальності. Це компетентна особистість із сформованими інтегральною, загальними, спеціальними компетентностями та загальнолюдськими й демократичними цінностями, яка проявляє здатність до роботи у команді супроводу дітей з ООП. Ми дотримуємося думки І. Малишевської, що «основним елементом системи є курикулум, в межах якого визначено зміст і біполярну траєкторію формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Зазначена траєкторія являє собою систему керованих логічних переходів від теоретичного до практичного навчання і навпаки, що створює передумови для системного навчання на засадах інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту» [2, с.24].

У курикулумі скоцентовано низку взаємопов'язаних елементів, з поміж яких традиційні та інноваційні методи навчання у закладі вищої освіти, що забезпечують інтегрований підхід до викладання обов'язкового та вибіркового компонентів освітньо-професійних програм. У практику роботи науково-педагогічних працівників увійшли такі інноваційні методи навчання, що створюють квазіпрофесійне середовище: «спіральна дискусія», «професійна композиція», інсерт, дослідницько-пошукові. Не менш важливого значення надається моделюванню ситуацій, які потребують психологічних, педагогічних знань, умінь оцінити емоційне налаштування дитини. Командний підхід у роботі з учнем із ООП, на наш погляд, виражається й у здатності фахівця співпрацювати із медичним персоналом закладу освіти (чи лікарем), оскільки навчати, виховувати можна тоді, коли учень відчуває комфортність свого стану й створене доброзичливе освітнє середовище.

Таким чином, ми окреслили окремі аспекти інтегрованого підходу у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи у команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Про затвердження примірного положення про Команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: наказ Міністерства освіти й науки України № 609 від 08 червня 2018 року. URL: [file:///C:/Users/HOME/Downloads/5b1e721d2c67a022705177%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/5b1e721d2c67a022705177%20(6).pdf).

2. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Автор. дис. здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, К.:2018. 35 с.

3. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я від 29 серпня 2016 року №1027/900: наказ Міністерство освіти й науки України, Міністерство охорони здоров'я від 14.02. 2019 року. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/MON_MOZ.pdf

4. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9(2). С. 190-205

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Анна Мишкоріз

студентка-магістрантка

Київського університету імені Бориса Грінченка, м.Київ

Інтеграційні процеси, що відбуваються в суспільстві, мистецтві, науці, у тому числі в медицині та педагогіці, сприяють появі споріднених галузей знань: інтегративної медицини, педагогічної психології, етнопедагогіки, лікувальної педагогіки, артпедагогіки, реабілітаційної педагогіки тощо.

Науковці М. Вашуленко, Є. Соботович, А. Богуш, Т. Безсонова довели, що порушення мовленнєвого розвитку негативно впливає не тільки на засвоєння шкільної програми, а й на становлення особистості дитини в цілому

Проблему корекції мовлення досліджували: І. Марченко, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Паскаль, М. Шеремет та ін. Вченими визначено доцільні ігрові прийоми, розроблено ефективні методики корекції мовлення дітей дошкільного віку [8, с.672].

Виходячи з концепції модернізації змісту освіти в Україні на тлі інклюзивно-інтегративних тенденцій, основною парадигмою розвитку корекційного навчання дітей з порушеннями мовлення є гуманізація, індивідуалізація, диференціація й інтеграція корекційно-виховного процесу, що потребує запровадження інноваційних підходів [5, с.9].

Одним із таких підходів є використання арт-технологій у корекційно-розвивальній роботі з дошкільниками із порушеннями всіх компонентів мовлення. Досвід використання арт-технологій у професійній діяльності описаний українськими педагогами: В. Андрущенко, Н. Денисенко, А. Капська, О. Кононко, І. Омельченко, В. Тарасун та іншими [4, с.10].

Незважаючи на те, що існує певна кількість досліджень присвячених вивченню використання методів арт-технологій у дошкільних закладах освіти, нами не було знайдено комплексного аналізу

соціально-педагогічних засад їх застосування у корекційній роботі. Саме це й зумовило вибір напрямку дослідження та робить обрану нами тему актуальною.

Метою нашого дослідження було теоретично дослідити та визначити ефективність застосування арт-технологій у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку із порушенням всіх компонентів мовлення у закладах дошкільної освіти.

В ході дослідження вирішено ряд завдань:

- здійснено теоретичний аналіз проблеми арт-технологій логопедичній практиці;

- визначено змістовне наповнення різновидів арт-терапевтичних технологій;

- розкрито соціально-педагогічні ресурси арт-терапії під час корекції мовлення у дітей дошкільного віку;

Арт-технології не мають ні обмежень, ні протипоказань, будучи безпечним методом зняття напруги. Найбільш популярними і часто використовуваними підвидами арт-технологій в даний час є: ігрова терапія, ізотерапія, лялькова терапія, казкотерапія, пісочна терапія.

Всі ці та інші види арт-технологій можуть бути використані в роботі з дітьми дошкільного віку, оскільки через гру, казку найбільш успішно проходить розвиток творчих здібностей дитини, розуміння власних почуттів і переживань, підвищується самооцінка, відбувається успішна адаптація дитини у соціумі та успішна її соціалізація [7, с.97].

Арт-терапія – це метод розвитку та зміни свідомих і несвідомих сторін психіки особистості за допомогою різних форм і видів мистецтва. Даний метод побудований на використанні мистецтва як символічної діяльності. Сучасний стан теоретичного осмислення арт-терапії та вирішення практичних завдань корекційної роботи потрібно конкретизація її термінологічного визначення [6, с.112].

Арт-терапія використовується при вирішенні специфічних завдань, пов'язаних з психокорекцією, лікуванням психосоматичних захворювань, емоційним вихованням, врегулюванням конфліктів. За допомогою лікування мистецтвом, на думку В. Доренського [3, с.68], можна зміцнювати особисту ідентичність, удосконалювати навички прийняття рішень, розслабитися, виплеснути безпечним

чином негативні думки і почуття, реалізувати свою здатність до творчості.

Арт-терапія повинна базуватися на принципах «не нашкодити», «допомагати», «розвивати» і може застосовуватися в роботі з різними групами дітей. Таким чином, це ефективна методика в роботі вихователя установи дошкільної освіти, соціального педагога, логопеда, педагога-дефектолога. Психіка дитини дуже ранима і вимагає дбайливого до себе ставлення.

В даний час, на думку Ю. Гундертайло [2, с.68], існує необхідність побудови єдиної системи арт-терапевтичної роботи в дошкільних установах, при якій враховувався б контингент дітей, на яких спрямований арт-терапевтичний вплив і рівень їх психологічного здоров'я та мовного розвитку.

У зв'язку з цим, як вказує І. Ликова, всі види арт-терапії можуть бути використані як засіб корекції мовлення дітей-логопатів [1, с.66]

На сьогоднішній день арт-терапія в широкому розумінні містить в собі: образотерапію (терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва), бібліотерапію (терапевтичний вплив читання), казкотерапію (терапевтичний вплив слухання та моделювання казок), музикотерапію (терапевтичний вплив музики), вокалотерапію (терапевтичний вплив співу), драмотерапію (терапевтичний вплив драматизації та інсценування), танцювальну терапію (терапевтичний вплив танцю), пісочну терапію (терапевтичний вплив у процесі взаємодії з піском), лялькотерапію (терапевтичний вплив ляльки), тощо.

Психотерапевтичні та корекційні технології із застосуванням мистецтва знайшли відображення в наукових працях «Структура та підґрунтя музичної терапії для дітей з аутизмом» Т. Скрипник, «Корекція мовлення через ознайомлення з природою в образотворчій діяльності» Л. Гаврильченко, «Роль ігрової психотерапії (казкотерапії) в усуненні заїкання у дошкільників» О. Рау, «Лялькотерапія в корекційній педагогіці» А. Красикової, Г. Чебанян, «Бібліотерапія на підготовчому етапі соціальної реабілітації заїкуватих» Ю. Некрасової, «Музикотерапія при заїканні» З. Матейнової, С. Машури та ін.

Вченими доведено, що використання творчості для вираження відчуттів і думок може надавати істотну допомогу у виробленні

адекватної поведінки та підвищенні самооцінки, розвитку когнітивної сфери, творчих умінь і креативності, а також комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей.

В процесі діагностування усного мовлення арт-терапевтичні прийоми використовуються виключно як допоміжний елемент, оскільки застосування засобів мистецтва, особливо музики, малюнку, казки, драматизації у процесі обстеження мовлення вже є суттєвою допомогою дітям із мовленнєвими розладами, тому що це сприяє встановленню контакту, доброзичливого мікроклімату, налаштуванню дитини на гру, а не на процес її обстеження, створенню «ситуації успіху», відволіканню від основної проблеми, у чому й полягають діагностичні функції арт-терапії [9, с.114].

Дослідники М. Шеремет, С. Цейтлін вважають, що діагностику рівня розвитку усного мовлення дитини бажано проводити в дошкільному періоді дитинства з метою виявлення відставання та проведення відповідної корекційної роботи.

Предметом діагностування є навчально-мовленнєві досягнення дітей дошкільного віку у розвитку кожного компонента мовленнєвої системи, а також невербальних чинників, які здійснюють вплив на формування усного мовлення в означеній категорії дітей.

Таким чином, можемо зробити висновок, що види арт-терапії дозволяють дітям розкрити уяву, опанувати цінностями культури і виробити певні навички спілкування і взаємодії в середовищі дорослих і однолітків. За допомогою казко-терапії можна надати допомогу дітям з психологічними і особистісними проблемами (агресивним, невпевненим, сором'язливим, з проблемами прийняття своїх почуттів, а також з різного роду психосоматичними захворюваннями).

Саме тому, в процесі логопедичних занять рекомендуємо створювати такі ситуації, щоб актуалізувати потребу дитини в мовленнєвих висловлюваннях, ставили її в такі умови, коли в неї виникає самостійне бажання висловлюватися, ділитися власними враженнями.

За допомогою впливу на дитину різних видів мистецтва у неї, окрім духовності, формується характер, вдосконалюється та збагачується емоційна сфера, чудовий смак, почуття міри та такту, розвиваються здібності, усвідомлення та відчуття багатства світу.

Таким чином, арт-терапія – це метод корекції мовленнєвих, психоматичних, психоемоційних процесів та відхилень в особистісному розвитку дитини за допомогою різних видів мистецтва. Корекційно спрямоване мистецтво є джерелом позитивних емоцій дитини, сприяє зародженню творчих мовленнєвих здібностей, активізує та прискорює корекцію різних порушень у її розвитку.

Література:

1.Глоба О.П., Пригородова І.М. Особливості організації корекційної роботи в умовах дошкільного навчального закладу: *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 3. К.: Вид-во «Педагогічна преса», 2015. С. 65-72.

2.Гундertaйло Ю. Д. Арт-терапія в роботі з міфами. Простір арт-терапії: *Разом з вами* : зб. наукових статей. за наук. ред. А. П. Чуприкова, О. А. Браусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської. К. : Міленіум, 2006. С. 43-52

3.Доренський В. Мистецтво як феномен людинотворення. *Філософська думка*. 2009. № 6.

4.Ільченко І.С. Арт-терапія: навч. посібник для студентів. Умань: ВПЦ Візаві, 2013. С.10

5.Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні. *Дефектологія*. 1996. № 1 – с.9

6.Литвиненко В.А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2011. С.112

7.Литвиненко В.А, Лянный Ю.О. Інтеграція засобів артпедагогіки в корекційно-реабілітаційну роботу з дошкільнятами з ФФНМ. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011.

8.Литвиненко В.А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку засобами артпедагогіки: навч.-метод. посібник. Суми. ПП КурбатовС.Г. 2021. С. 98

9.Шеремет М.К. Науково-теоретичні засади проблеми діагностики і корекції мовленнєвого розвитку дітей. К.: НПУ ім.. М.П.Драгоманова, 2007. С.114

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Світлана Мордованець

*студентка-магістрантка II курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта*

Оксана Гаяш, к.пед.н,

*доцент кафедри фізичної реабілітації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Вступ. Зміни, що відбулися за останні десятиліття в житті країни, ставлять перед освітою, нові цілі, а саме індивідуалізація, орієнтація на підвищення якості знань, розвиток особистості та облік індивідуальних особливостей у навчанні, створення безбар'єрного середовища у навчанні, вихованні й розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх успішній адаптації у суспільстві.

Індивідуальний підхід – одна з актуальних проблем, на розв'язання якої звертають увагу і корекційні педагоги, і вчителі інклюзивного навчання. Це пояснюється різноманітністю шляхів подальшого удосконалення навчальної та корекційно-виховної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями та значною неоднорідністю стану розвитку пізнавальних можливостей учнів, які навчаються в одному класі.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема індивідуального підходу висвітлюється у наукових пошуках низки учених (А. Бударний, Є. Рабунський, І. Унт, Т. Яковлева та ін.). У корекційній педагогіці проблема використання у навчально-виховному процесі індивідуального підходу розглядалась багатьма вченими такими як: А. Грибоєдовим, В. Ек, В. Липою, В. Петровою, В. Синьовим, Г. Дульневим, Ж. Шиф, І. Єременком, І. Соловійовим, Л. Занковим, М. Гнезділовим, М. Матвєєвою, М. Певзнер, Н. Долгобородовою, О. Граборовим, О. Ковальовою, О. Хохліною, С. Мироновою, С. Мирським та іншими. Індивідуальний підхід, на думку науковців, створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальної активності, вмінь та навичок, схильностей кожної

особистості. Проте чимало питань залишаються досі недостатньо дослідженими та потребують вивчення. Науковий інтерес представляє проблема реалізації індивідуального підходу до дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня в інклюзивному навчанні. Це і обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета публікації – проаналізувати особливості реалізації індивідуального підходу до дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня в інклюзивному навчанні.

Інклюзивне навчання передбачає створення необхідних умов для навчання дітей залежно від їхніх особливостей психічного та фізичного розвитку.

Вагомого значення у процесі інклюзивної освіти набуває індивідуальний підхід, який дозволяє при доборі засобів, методів, темпу навчання врахувати індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей, можливостей.

У роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями особлива увага звертається на дотримання принципу індивідуального підходу – провідного у корекційній роботі з такими дітьми. Дотримання його обумовлено тим, що учні з інтелектуальними порушеннями мають різні особливості в розвитку психофізичних функцій, що виявляється в порушеннях мовлення, сприймання, моторики тощо. Для кожної дитини характерний свій темп діяльності, власні пізнавальні можливості і здібності, свій рівень готовності до навчання, своя рухомість нервово-психічних процесів, різна продуктивність окремих видів навчальної діяльності.

За визначенням С. Миронової, «здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі – означає, що, працюючи з цілим класом, треба орієнтуватися на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості» [4, с. 67].

Метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмного матеріалу. З урахуванням особливостей школярів індивідуальний підхід реалізує такі завдання: 1) надання допомоги учням, які відчувають певні труднощі у навчанні;

2) стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання [4].

Ефективність навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному класі залежить від того, наскільки вчитель вдається врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні умови. Учитель інклюзивного класу має добре знати особливості психофізичного розвитку і поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями,

типові труднощі, що виникають при оволодінні навчальним матеріалом і зумовлені характером певного порушення. Педагог має розуміти, на якому етапі й чому виникла та чи інша проблема у навчанні, як це відображається на засвоєнні навчальної програми. До початку навчання дитини в інклюзивному класі вчитель має детально вивчити документацію про неї; провести бесіду з батьками про інтереси дитини, її схильності, можливості, потреби, улюблені заняття; з'ясувати її характерологічні та поведінкові особливості.

Опишемо окремі з прийомів індивідуального підходу, які розглядає С. Миронова [2]. Індивідуальний підхід реалізовується за допомогою різних прийомів індивідуального впливу на учнів, зокрема:

- активізація всіх учнів класу;
- індивідуалізація завдань. В залежності від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, які викликає у нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі;
- визначення відповідного рівня допомоги (стимулююча, організуюча, звуження обсягу виконуваного завдання, постановка навідних запитань, зміна умов роботи, додаткове пояснення та ін.). Вчитель має надати кожному учневі спеціальну допомогу, спрямовану на ліквідацію певних прогалин у знаннях, індивідуальних помилок, труднощів;
- визначення оптимального темпу роботи з урахуванням динаміки наростання втоми;
- урахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів;
- урахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей самооцінки, ставлення до власного дефекту та компенсаторних можливостей учнів;
- орієнтація на індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери учнів;

- урахування індивідуальних потреб та інтересів дітей;
- урахування індивідуальних особливостей характеру школярів [2, с. 96- 102].

Слід не залишати поза увагою й володіння педагогічною технікою. Вчитель має використовувати прийоми особистого впливу на учнів – жести, виразність мовлення, погляд. Все це сприяє встановленню особливого контакту з учнями і стимулює їх до роботи. Позитивні емоції педагога слугують засобом стимулювання дитини до навчальної діяльності й спілкування, формують її віру у свої можливості.

Важливою дидактичною умовою індивідуального підходу виступає врахування рівня власного досвіду кожного учня та опори на нього. Життєвий досвід, з яким кожна дитина приходять до школи, різний, а у дітей з інтелектуальними порушеннями він досить обмежений [1]. Особливе місце займає й така умова – це урахування конкретної ситуації впливу. Використовуючи будь-який метод чи прийом, педагог повинен орієнтуватися на певну ситуацію: настрої дитини, її втому, здоров'я тощо.

Висновки. Використання індивідуального підходу в процесі навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня сприяє підвищенню рівня активності інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, впливає на мимовільне запам'ятовування, стимулює всебічному розвитку. Таким чином, індивідуальний підхід до дітей з інтелектуальними порушеннями – це важлива умова і засіб подолання психофізичних недоліків кожного учня та максимального розвитку його особистості. Індивідуальний підхід робить позитивний вплив на формування особи кожної дитини при умові, якщо він здійснюється в певній послідовності і системі, як безперервний, чітко організований процес.

Література:

1. Кравець Н. Індивідуальний підхід як основа корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на уроках читання. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*. № 3. 2006. С. 55-59.
2. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2015. 245 с.

3. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.

4. Миронова С.П., Докучина Т.О. Самостійна робота студентів з підготовки до підсумкової атестації за спеціальністю 016 Спеціальна освіта: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. 132 с.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ

Юлія Ничепоренко

*здобувач 2-го року навчання ОС Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта*

Маріанна Кляп

*кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри фізичної реабілітації*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород*

Україна, як і все світове співтовариство, за останні роки здійснила величезний прорив у питанні інтеграції осіб із психофізичними порушеннями у систему суспільних стосунків. Розширюється практика інклюзивного та інтегрованого навчання у закладах дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, що потребує удосконалення системи психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з ООП). Це потребує змін й у роботі Інклюзивно-ресурсних центрів, фахівці яких не тільки здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з ООП, а й забезпечують методичний супровід надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг таким дітям.

Інклюзивна освіта – це забезпечення рівного доступу дітям з ООП до навчання у закладах освіти різного рівня. Це не лише інтеграція дітей з ООП в освітнє середовище, а й організація спільного

навчання, яке охоплює всіх дітей. Інклюзивне навчання означає, що всі діти можуть навчатися в закладах освіти за місцем проживання, в яких в разі необхідності їм буде надаватися відповідна підтримка як у навчальному процесі, так і шляхом перепланування навчальних приміщень на основі принципу універсального дизайну, адаптації програм і діяльності з тим, щоб всі діти без винятку навчалися і проводили час разом [1]. Значну роль у функціонування системи інклюзивної освіти належить інклюзивно-ресурсним центрам (ІРЦ).

Оцінка діяльності інклюзивно-ресурсних центрів аналізується тільки в ряді наукових та методичних праць, зокрема у дослідженні А. Обухівської та Т. Ілляшенко, які зосереджуються на окремих питаннях практичного функціонування цих установ. Метою нашого дослідження є визначення головних критеріїв підготовки фахівців до роботи в інклюзивно-ресурсних центрах.

Основними документами, що регулюють організацію роботи ІРЦ, є постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», а також постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 року № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами».

Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) - це установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі, у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших навчальних закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти [2].

Інклюзивно-ресурсні центри:

- проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини;
- надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги особам з ООП;
- забезпечують системний та кваліфікований супровід дитини з ООП.

Діяльність ІРЦ забезпечується командою фахівців, до складу якої входять вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, практичні

психологи, вчителі-реабілітологи. Кожен з фахівців має відповідати певним кваліфікаційним критеріям: вільно володіти державною мовою, мати вищу педагогічну (психологічну) освіту ступеня магістра (спеціаліста) за спеціальностями «Спеціальна освіта», «Дефектологія», «Корекційна освіта» (за нозологіями) або «Психологія» («Практична психологія»), стаж педагогічної та/або науково-педагогічної роботи не менш як два роки у порядку, встановленому трудовим законодавством. Керівник ІРЦ має мати стаж педагогічної та/або науково-педагогічної роботи не менше п'яти років та обирається на посаду за конкурсом [3]. Усі ці фахівці мають мати глибокі фахові знання шляхом засвоєння під час навчання у закладі вищої освіти психолого-педагогічних знань щодо особливостей розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку різних нозологій, міцних вмінь та навичок практичного здійснення діагностичних обстежень, проведення корекційно-розвиткової роботи та налагодження спілкування не тільки з цією категорією дітей, а також з їх батьками. Важливу роль в цьому контексті має також психологічна готовність корекційних педагогів до роботи з дітьми з ООП.

Психологічна готовність – це не тільки складна системна властивість окремої особистості, це концентрований показник успішності будь-якої її діяльності, міра її професійної здатності. Психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості.

Психологічна готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як інтегрована якість особистості включає: систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду педагога, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність.

Важливим станом є готовність до діяльності. Існує три її види – це звичайна, підвищена та понижена готовність [4]. Звичайна готовність буває у людини перед роботою, до якої вона звикла і до якої не має підвищених вимог. Підвищена готовність відбувається завдяки творчому характеру роботи, хорошему фізичному самопочуттю. Понижена готовність може викликатись невмотивованістю особис-

тості і виявляється в помилкових діях, незібраності, неуважності. Ряд дослідників визначили, що готовність – це суттєва ознака установки, яка виявляється у всіх випадках поведінкової активності суб'єкта.

Динамічну структуру стану психологічної готовності до діяльності складають такі елементи:

- усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу;
- усвідомлення цілей, рішень, які приведуть до задоволення потреб;
- оцінювання умов, в яких перебігатимуть дії;
- прогнозування появи своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів;
- мобілізація сил у співвідношенні з умовами і завданнями.

Висновки. Потрапляючи на роботу в Інклюзивно-ресурсний центр фахівець стикається з великим об'ємом роботи. Ведення журналів, проведення комплексних оцінок, надання консультацій та проведення корекційно-розвиткових занять безпосередньо. Основним тут є взаємодія з дітьми з ООП та їх батьками. Тож якщо до паперової роботи особливо готуватись не потрібно, то до роботи з дітьми з ООП потрібно бути психологічно готовим та морально налаштованим.

Фахівець, який потрапляє на роботу до інклюзивно-ресурсного центру, може спиратись лише на власний професійний досвід (за його наявності) та на знання, отримані під час здобуття вищої освіти. Особливість роботи в інклюзивно-ресурсному центрі така, що фахівець стикається з дітьми з різними нозологіями, тому йому потрібно швидко орієнтуватись в ситуації та розуміти цілі та об'єми роботи.

Література

1. Інклюзивна освіта. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=331#Y1EGGXZByUk
2. Портал ІПЦ. URL: <https://ircenter.gov.ua/>
3. «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». Постанова Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. / В.А. Семиченко. - К.: Вища школа, 2004. - 335 с.

ДИСЛАЛІЯ ЯК ВИД МОВНОГО ПОРУШЕННЯ

Емма Паньків

*здобувачка Мукачівського державного університету
I курсу денної форми навчання педагогічного факультету
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

Оксана Чекан

*кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівського державного університету;
вчитель – логопед логопедичного пункту
управління освіти, молоді та спорту
виконавчого комітету Мукачівської міської ради*

Постановка актуальності проблеми. На даний час актуальними є проблеми звуковимови не тільки дітей але й дорослих. Сьогодні ми все частіше помічаємо, як часто з екранів телевізорів, радіоприймачів ллється картава мова. А в житті ми все частіше зіштовхуємося з людьми, що здатні без помилок написати навіть власне резюме. Зрозуміло, що в школі діти з дислалією вчать погано і відразу потрапляють у розряд відстаючих. Чим раніше дитина зі звукобуквеними порушеннями звернеться до логопеда, тим більше надії на те, що до вступу у школудані проблеми вдасться вирішити.

Аналіз наукових досліджень. Термін «дислалія» одним з перших у Європі ввів в науковий обіг професор Вільнюського університету лікар І. Франк. У монографії, що вийшла в 1827 р., він застосував його в узагальненому значенні як найменування усіх видів мовних розладів різної етіології. Трохи пізніше, у 30-і роки XIX сторіччя, швейцарський лікар Р. Шультесс також вводить у свої роботи термін «дислалія», але в більш вузькому, ніж у Франка, значенні: він зараховує до дислалії лише вимовні порушення, обумовлені анатомічними дефектами органів артикуляції. У класифікації Куссмауля була прийнята точка зору Шультесса, з таким же розумінням дислалії ми зустрічаємося в роботах Гутцмана [3].

Трохи іншу позицію займав польський дослідник В. Олтушевський, який відносив до дислалії випадки порушення

вимови, не обумовлені анатомічними дефектами мовного апарату. Він виділяв дві форми: функціональну й обумовлену зниженням слуху. Дефекти вимови, обумовлені паталогічними змінами в артикуляційному апараті, він позначив терміном “дисгловія” і виділив чотири види цього дефекту в залежності від того, який з артикуляційних відділів виявляється порушеним: губну, язичну, зубну та піднебінну.

У вітчизняній логопедії початку ХХ в. обсяг поняття дислалії не відрізнявся від прийнятого в роботах Куссмауля і Гутцмана. Але вже в 30-50-і роки це поняття відчуває істотні зміни. М. Хватцев розглядав дислалію як одну з форм недорікуватості (під цей узагальнюючий термін підводилися всі типи порушення вимови). Він включав у неї звуковимовні порушення, обумовлені враженням чи розладом периферичних органів мови: кістково-хрящово-м'язевих частин, або «периферичною їхньою іннервацією», а також порушення звуковимови, обумовлені периферичною приглухуватістю. Він думав, що не менш 10% випадків дислалії обумовлені цим дефектом. М. Хватцев виділяє три форми дислалії: механічну, обумовлену грубими анатомічними дефектами органів мови (ущелинами неба, короткою під'язичною вуздечкою); органічну, обумовлену периферичною приглухуватістю, аномаліями щелеп і зубів, а також аномаліями язика і піднебіння; функціональну, обумовлену м'язовою млявістю м'якого піднебіння, недостатньою гнучкістю кінчика язика, слабкістю видихуваного струменя повітря і т.д [3].

На початку 50-х років А. Смирнова на основі великого клінічного матеріалу публікує класифікацію дефектів вимови, що помітно відрізняється від класифікації, запропонованої М. Хватцевим. У цей же час О. Правдіна дає інше трактування дислалії: були виключені порушення, обумовлені дефектами слуху. були виділені тільки дві форми: функціональна і механічна, до складу останньої була включена і ринолалія. Надалі, у 60-і роки в роботах С. Ляпидевського й О. Правдіною простежується тенденція до розподілу вимовних дефектів на дизартрію і дислалію і відмовленню від узагальнюючого терміна «недорікуватість». У ці ж роки в роботі С. Ляпидевського і Б. Гриншпуна ринолалія була виділена з механічної дислалії в окреме мовне порушення. Це певним чином звузило поняття

дислалії і зробило його більш чітким. Надалі розподіл дислалії на функціональну і механічну стало розділятися більшістю авторів. Лише в окремих роботах стала згадуватися органічна дислалія, хоча зміст цього словосполучення не у всіх авторів збігався: у роботі Е. Рау і В. Синця термін «органічна дислалія» просто замінений терміном «механічна дислалія», а в роботі Л. Мелехової поняттям «органічна дислалія» охоплювалися випадки вимовних порушень, перехідні між дизартрією та дислалією. Останнім часом такі порушення визначаються як стерта дизартрія.

Мета – охарактеризувати дислалію як вид мовного порушення.

Виклад основного матеріалу. Дислалія – порушення звуковимови при нормальному слуху і збереженій іннервації мовного апарату.

Виділяють дві основні форми дислалії: функціональну і механічну.

Функціональна дислалія – це порушення звуковимови при відсутності відхилень у артикуляційному апараті та функціонуванні центральної нервової системи, слуховому і периферичному артикуляційному апараті.

Причини функціональної дислалії:

– двомовність в сім'ї, коли батьки, розмовляють на різних мовах, а дитина переносить особливості вимови однієї мови на іншу.

– недостатня рухливість органів артикуляційного апарату, яка може бути викликана й невмінням дитини утримувати язик в потрібній позиції або швидко переходити від одного руху до іншого.

– педагогічна занедбаність, коли мовлення дитини не піддається необхідному впливу дорослих, що гальмує нормальний мовленнєвий розвиток; тобто, коли дорослі не звертають уваги на звуковимову дитини, не виправляють помилки малюка, не дають йому взірць чіткої та правильної вимови.

– неправильне мовленнєве виховання дитини в родині, коли дорослі протягом довгого часу „сюсюкають” з малюком, в результаті чого затримується розвиток правильної звуковимови;

Механічна дислалія – це вид неправильної звуковимови, який викликаний: органічними дефектами периферичного мовного апарату, його кісткової та м'язової будови.

Механічна дислалія може бити викликана такими чинниками :

– органічними дефектами периферичного мовного апарату, його кісткової та м'язової будови.

– дефектами будови щелеп, що призводять до аномалії прикусу.

– товсті губи, або укорочена, малорухлива верхня губа ускладнюють чітку вимову губних та губно-зубних звуків

Види аномалій прикусу:

1. Прогнатія
2. Прогенія
3. Відкритий прикус
4. Неправильна будова зубів
5. Боковий відкритий прикус [2].

Ми хотіли б відзначити, що в логопедичній роботі при механічній дислалії несприятливими виявляються змішані випадки, коли, крім дефекту, в будові периферичного апарату промови є ще стерта форма дизартрії. У таких випадках виправлення мови сильно сповільнюється, й іноді не вдається сформувавши правильну вимову всіх звуків мови.

Логопедичний вплив здійснюється в таких формах навчання: фронтальні, підгрупові та індивідуальні заняття, уроки, незалежно від етапу роботи.

За умови правильної організації логопедичної роботи позитивний ефект досягається при всіх видах дислалії. При механічній дислалії в ряді випадків успіх досягається в результаті спільного логопедичного і медичного впливу. Логопедичний вплив здійснюється поетапно, при цьому на кожному з етапів вирішується певне педагогічне завдання, підпорядковане загальній мети логопедичного впливу – формування умінь і навичок правильного відтворення звуків мовлення.

Кожна людина у якої є такі особливості у вимові, відчуває себе неповноцінною. Такі люди часто зазнають приниження, булінг, потребують допомоги.

Роботу при дислалії проводить логопед – спеціаліст, який може прищепити дитині навички правильної вимови звуків та слів. Корекція вибудовується поетапно:

1. Підготовка – логопед повинен спочатку налагодити контакт з дитиною, викликати інтерес до занять, адаптувати до умов кабінету.

2. Формування первинних вмінь та навичок – фахівець повинен навчити пацієнта правильно вимовляти конкретні звуки, порівнювати їх зі складними та диференціювати у словах, відрізняючи за вимовою.

3. Формування комунікативних навичок – дитина вчиться спілкуватись за допомогою речень із безпомилковою вимовою всіх звуків.

Порушення мови можуть торкатися тих чи інших її компонентів. В одному випадку більше пошкоджується звуковимова та чіткість промови; внаслідок інших-вада звуковимови комбінується із недостатком оволодіння звуковим складом слова. В таких випадках ми можемо прогнозувати утруднення оволодіння процесами письма та читання.

Висновки. Отже, при різних видах мовленнєвих порушеннях, у тому числі дислалії, необхідна логопедична робота та інші методи корекції. У логопедії склалася концепція дислалії, як такого порушеньзвуквимови, що не обумовлений органічними порушеннями центрального порядку. Для сучасної логопедії продовжує залишатися актуальним пошук методично виправданих шляхів вироблення правильної звуковимови. При дислалії загальноприйнята методика виправлення неправильної звуковимови необхідна і забезпечує повне виправлення звукових дефектів в умовах корекційних занять через день.

Література:

1. Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

2. Дислалія. Вчитель логопед. <https://stud.irc.org.ua/dislaliya-14-41-17-11-03-2019/>

3. Історичний аспект поняття дислалії. «Інклюзивна компетентність учителя: заповнюємо індивідуальну програму розвитку та індивідуальний навчальний план»: <https://vseosvita.ua/library/istoricnij-aspekt-ponattadislalii-355190.html>

ОРГАНІЗАЦІЯ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мар'яна Підмалівська

*студентка-магістрантка II року навчання
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*

Едуард Сивохоп

*кандидат педагогічних наук, доцент, в.о декана факультету
здоров'я та фізичного виховання,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Постановка актуальності проблеми. Одним із напрямів діяльності закладу вищої освіти є рівний доступ до навчання усіх осіб, у тому числі з особливими освітніми потребами. У Законі України «Про освіту» визначено, що «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [1]. Актуальним питанням є визначення умов для навчання студентів з урахуванням особливостей їхнього розвитку, забезпечення рівного доступу у навчальному процесі, створення безпечного та комфортного освітнього простору. Це стимулює мотивацію до навчання, сприяє співпраці і розвитку самостійності.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Педагогічні підходи до підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, створення умов успішного їх навчання та розвитку розкрито у працях В. Бондаря, А. Колупаєвої, Л. Потапюк, В. Синьова, С. Сисоєвої, В. Тарасун, М. Фіцули, А. Шевцова та ін. Л. Потапюк подано визначення інклюзивної моделі освітнього простору, що передбачає комплексний підхід, який включає в себе систему освітніх послуг (адаптацію навчальних програм та планів, фізичного середовища, методів і форм, використання існуючих у громаді ресурсів, залучення батьків); співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг особам з особливими освітніми потребами; створення комфортного освітнього середовища. У роботах учених наголошено на важ-

ливості налагодження співпраці між закладами освіти різних рівнів [4, с.119].

У підручнику «Соціалізація молоді з особливими освітніми потребами: кращі практики» вказано: «необхідно допомогти учням з особливими освітніми потребами (ООП) у таких напрямках: розвиток професійної мотивації; надання інформації про вимоги різних професій до людини; знання кон'юнктури ринку праці щодо окремих професій і спеціальностей; визначення сфери власних інтересів; оцінка здібностей і можливостей особистості; інформація про університети, у яких фахово здійснюється професійна підготовка людей з інвалідністю; інформування про пільги при вступі на навчання, працевлаштування» [4].

Формулювання мети та завдань. Мета дослідження – розкрити зміст поняття безпечного середовища у закладі освіти. Завдання: визначити особливості створення безпечного середовища для осіб з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти (ЗВО).

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про освіту» вказано: «безпечне освітнє середовище - це сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема, внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності та якості харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування; шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою приниження честі, гідності, ділової репутації (зокрема шляхом булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі, з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території та в приміщеннях закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин» [1].

Організація безпечного середовища у закладі вищої освіти передбачає безперешкодний доступ до приміщення для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, зору, наявність пандуса, ліфта, позначок. Попереджувальну смугу використовують для уникнення бар'єру, перешкоди. Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти

ти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти здійснюються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування [1].

Універсальний дизайн можна використовувати максимально без необхідності адаптації або спеціального дизайну. Це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну.

С. Крошка, Л. Ткаченко розкрили принципи універсального дизайну, які мають таке значення: рівноправне використання; гнучкість користування; просте та зручне використання; сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей; низький рівень фізичних зусиль; наявність необхідного розміру і простору [2, с. 244]. Авторами вказується на необхідності доступності меблів, видів діяльності.

Висновки. У процесі дослідження, ми розкрили зміст поняття безпечного середовища у закладі освіти, умови його створення для осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО.

Література:

1. Закон України «Про освіту», 2017 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Крошка С. А., Ткаченко Л. Т. Організація безбар'єрного інклюзивного середовища у закладах освіти. Збірник статей за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. за ред. проф. В.М. Пристинського, Т.М. Пристинської. Слов'янськ, 2021. С. 242 – 248.

3. Потапюк Л.М. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2021. № 1 (21) С.119-124.

4. Соціалізація молоді з особливими освітніми потребами: кращі практики: метод. посіб. / Базиленко А., Таланчук І., Давиденко Г. та ін.; за загальною редакцією А. Базиленко. К.: Талком, 2020. 128 с.

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

Галина Розлуцька

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*

Ольга Грицюк

*магістр спеціальності II курсу спеціальності Спеціальна освіта
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Актуальність дослідження визначається соціальною значущістю здоров'я дитячого населення, оскільки за рівнем і станом здоров'я населення визначають ступінь розвиненості і добробуту суспільства. За даними Держстандарту України останні 5 років рівень первинної захворюваності в країні виріс на 12%, а загальної – на 15% від загальної кількості народжених в Україні. Діти, народжені з патологією розвитку, становлять 20%, з них 15% з'являється на світ з різними проявами інтелектуальних порушень [1].

В умовах епідеміологічних та військових викликів значно зросла увага суспільства до здоров'я дитячого населення. Базовим для формування ключових компетентностей здобувачів спеціальної освіти є розуміння клініко-психологічних характеристик дітей з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз наукових джерел, які висвітлюють питання визначення етіології та особливостей прояву затримки психічного розвитку дітей, здійснений О. Семенцовою свідчить про те, що клінічні уявлення щодо затримки психічного розвитку описані у роботах Т. Власової, К. Лебединської, В. Лубовського, Т. Марковської, М. Певзнер, Т. Сак та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Але значна кількість досліджень присвячених визначенню дефектів психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, не вичерпує повноти розкриття усіх аспектів цього питання.

Метою нашого дослідження є аналіз та уточнення уявлень про дефекти психічного і фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Характерною особливістю дітей з особливими освітніми потребами є наявність у них різноманітних особливостей психічного і фізичного розвитку, обумовлених органічними ураженнями центральної нервової системи різної етіології. Можливі супутні основному діагнозу порушення серцево-судинної, дихальної, вегетативної і ендокринної систем. Властиві їм і такі патології, як слабкість міокарда, аритмія, порушення дихання за частотою, глибиною і ритму, відсутність узгодженості дихального акту з виконуваною руховою навантаженням. У таких дітей помічені відставання від вікової норми в зрості і вазі, непропорційність статури, різні відхилення в поставі.

Традиційним є виділення восьми типів дітей, що мають особливості психофізичного розвитку (глухих, слабчочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими вадами) [2, с. 27]. Кожна із наведених категорій дітей вимагає використання відповідної інструментарії корекційної допомоги в умовах інклюзивного освітнього середовища. [4, с. 112].

Клінічна картина психічних порушень при різних формах порушень інтелектуального розвитку неоднакова і залежить від ряду факторів: ступеня тяжкості ураження центральної нервової системи, характеру патогенного агента і часу його впливу, шкідливих впливів, що діють на подальших етапах розвитку дитини в період активного формування психічних функцій (часті захворювання, несприятливі умови в сім'ї та ін. Дослідженнями було встановлено, що вікова динаміка дітей з психічним недорозвиненням відрізняється крайньою уповільненістю розвитку вищих психічних функцій. Е. Хомская (1956), В. Лубовский (1958), М. Певзнер (1966) відзначають у таких дітей затримку в розвитку рухових функцій: діти пізніше починають тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Дослідження І. Мамайчук (1978) підтверджують, що недорозвинення моторики у цих дітей гальмує розвиток інтерсенсорних зв'язків «рука-око», «око-вухо». Недостатність емоційно-вольових реакцій проявляється в пізньому формуванні комплексу оживлення, значно пізніше з'являються емоційні реакції на різні стимули: звук, світло, особа матері та ін.

Звертають на себе увагу виражені психомоторні розлади, які проявляються в млявості або в психомоторній активності. Крім

цього, у даній категорії дітей спостерігається недорозвинення мови, навичок охайності, несформованість ігрової діяльності і слабо виражена пізнавальна активність; довго не виділяється провідна рука, немає узгодженості в діях обох рук; такі діти вони самостійно не опановують основним способом засвоєння суспільного досвіду, у дошкільному періоді для них характерний пізніший розвиток мови, труднощі у формуванні навичок самостійності, стереотипність ігрових дій, тобто беззмістовне, одноманітне маніпулювання предметами; часто спостерігається стійкий прояв негативізму, поведінка носить імпульсивний характер. У міру розвитку інтелекту дитини і ускладнення його діяльності спостерігається скорочення моторних компонентів сприйняття; перцептивні дії в процесі сприйняття набувають форму одномоментного охоплення ознак предмета.

Одне з типових порушень – розлад мови. За даними досліджень Ю. Клочкової – однією з найпоширеніших форм мовленнєвої недостатності серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення. У логопедії у дітей з нормальним слухом і збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовної системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови [3, с. 92].

Таким чином, аналіз досліджень, присвячених вивченню інтелектуальних порушень легкого ступеня, дозволяє зробити висновок, що порушення психічного статусу у таких дітей багато в чому пов'язані з недорозвиненням пізнавальної діяльності.

Література:

1. Держстат України; IMF (2017b), World Economic Outlook (база даних), <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2017/01/weodata/index.aspx> (оцінка станом на квітень 2017р.)

2. Колупасва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

3. Клочкова Ю.В. Особливості мовлення дітей із розладами аутистичного спектра. Соціальна та життєва практика в структурі

професійної підготовки: теорія і практика : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2018 року, м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 109-110.

4. Семенцова О. М. Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 37. С. 111-120.

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОКОРЕКЦІЇ ПРИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС З ПОРУШЕННЯМИ І-ГО ФУНКЦІОНАЛЬНОГО БЛОКУ МОЗКУ

Мар'яна Сабадош, Михайло Брусьо
факультет здоров'я та фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Актуальність проблеми. Дитячий аутизм - досить поширене явище, що зустрічається не рідше, ніж сліпота чи глухота. Але, на жаль, це особливе порушення психічного розвитку недостатньо відоме в нашій країні навіть професіоналам, і сім'ї, які мають аутистичних дітей, часто не можуть отримати кваліфіковану допомогу роками.

Зустріти таку дитину може кожна людина, яка постійно має справу з дітьми. Дитячий аутизм проявляється в дуже різних формах, при різних рівнях інтелектуального, емоційного, мовного розвитку. Всюди такі діти зазнають величезних труднощів у взаємодії з іншими людьми, у спілкуванні та соціальній адаптації та потребують спеціальної підтримки

Проблема аутизму висвітлювалася та вивчалась і в науковій, і в медичній, і в психологічній та педагогічній літературі протягом багатьох століть. В основному це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, В. Hermelin, L. Kanner etc.). Наукова розробка проблеми аутизму в пострадянському

просторі, пов'язана з іменами видатних російських психіатрів, педагогів-дефектологів, психологів (Е. Блейлер, Д.Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький). В останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т.Ілляшенко, С.Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко) [2].

Згідно з даними Організації об'єднаних націй, на теперішній час у всьому світі мешкає близько 67 млн. хворих на розлади аутистичного спектру (РАС), що становить понад 1% від усього населення планети. Спеціалісти Всесвітньої організації охорони здоров'я підкреслюють, що на аутизм страждають хворі на всіх континентах, у всіх країнах, незалежно від статі, расових відмінностей та матеріального статку [2].

Мета дослідження. Виявити вплив використання нейропсихологічної корекції при реабілітації дітей дошкільного віку з РАС із порушеннями I-го функціонального блоку мозку (енергетичний тонус).

Матеріали і методи. Для вирішення завдань дослідження були використані наступні методи: аналіз спеціальної та науково-методичної літератури; методи тестування за створеним автором опитувальником. В дослідженні прийняли участь 22 дітей віком від 1,5 до 5 років, в яких за результатами медичної документації (паспорт новонародженого, амбулаторна карта, виписка з історії розвитку дитини) були виявлені РАС з порушенням роботи I-го функціонального блоку мозку.

Результати та їх обговорення. Дослідження означеної проблеми проводилось на теоретичному і практичному рівнях.

Теоретичний рівень дав змогу з'ясувати дисфункцію рівнів енергетичної регуляції при аутизмі.

При нормальному психічному розвитку має місце узгоджена робота всіх рівнів енергетичної регуляції. Дисфункція якогось із них може призвести до розладу емоційної сфери в цілому і, відповідно, дезадаптації особистості в навколишньому. Аутизм відносять до особливої форми патології, коли порушена емоційно-поведінкова адаптація. Виділяють чотири групи дітей з аутизмом на підставі дисфункції того чи іншого рівня емоційного регулювання [1,3] :

1-ша група – діти з відчуженістю від довкілля (ухилення від ситуації, глибоке занурення у собі). Не мають потреби в контактах, не опановують навички соціальної поведінки, ні на чому не можуть зосередитися, швидко переключаються. Поведінка польова (проявляється в постійній міграції дитини від одного предмета до іншого). Немає активних форм емоційного захисту від навколишнього – стереотипних дій, що заглушають неприємні враження ззовні, прагнення звичної сталості навколишнього середовища. Вони не тільки бездіяльні, а й повністю безпорадні, майже чи зовсім не мають навичок самообслуговування.

2-га група – діти з відкиданням довкілля (стереотипні дії і приглушення неприємних вражень ззовні). Більш активні, ніж діти 1-ї групи: вибірково контактні із середовищем, реагують на холод, голод тощо, пристосовуються шляхом аутоstimуляції позитивних відчуттів, інакше спостерігаються афекти, страхи, протести, плач. Характеризуються певною можливістю активної боротьби із тривогою та численними страхами за рахунок аутоstimуляції позитивних відчуттів за допомогою численних стереотипів: рухових, мовних, сенсорних. Такі емоційно насичені дії, підвищуючи психічний тонус - заглушають неприємні дії ззовні. Зовнішній малюнок їхньої поведінки: стереотипність поведінки, химерні гримаси, пози, хода, особливі інтонації у мовленні.

3-я група – діти із заміщенням довкілля (стереотипні монологи в дітей із розвинутою мовою з фіксацією на пережитих страхах). Мають складніші форми емоційного захисту від навколишнього середовища. У ролі захисту виступають патологічні потяги, компенсаторні фантазії, часто з агресивним сюжетом, що спонтанно розігрується дитиною як стихійна психодрама, що знімає страхи, що лякають її. Менш залежні від матері, не потребують примітивного тактильного контакту та опіки.

4-а група – діти з надгальмуванням навколишнього середовища (сором'язливість, ранимість). Менш глибокий аутистичний бар'єр, менш порушені емоційна та сенсорна сфери, більш виражені неврозподібні розлади: боязкість, пасивність, полохливість у контактах, надобережність. Значна частина захисних утворень у дітей цієї групи має не гіперкомпенсаторний, а компенсаторний

(адекватний) характер: наприклад, при поганому контакті з однолітками вони шукають підтримки в сім'ї, зберігають сталість середовища за рахунок активного засвоєння поведінкових штампів, що формують зразки «правильної» соціальної поведінки.

Практичний рівень дав змогу визначити вплив корекції на енергетичний тонус при аутизмі.

Формуємо чотири основні завдання, які визначаються рівнями енергетичного регулювання в нейрокорекційній роботі з розвитку емоційної сфери дитини з аутизмом [4] :

- 1) встановлення емоційного контакту;
- 2) розвиток форм взаємодії;
- 3) подолання страхів, агресії, негативів, незвичайних уподобань та потягів;
- 4) формування цілеспрямованої діяльності та розвиток активно-го і осмисленого ставлення до світу.

Для вирішення зазначених завдань використовували програму нейрокорекції, яка забезпечує максимально можливий комфорт у контакті зі світом і тим самим спонукає до поступового поглиблення та осмислення цього контакту.

До початку проведення нейрокорекційних занять та по закінченню курсу з дітками оцінювали стан їхнього енергетичного тону (рис. 3.1), за авторським опитувальником. Відповіді на питання надавали батьки дітей, оскільки самі діти не в змозі відповісти на питання опитувальника. Максимально можлива оцінка яку можна було отримати за загальне опитування складає 112 балів.

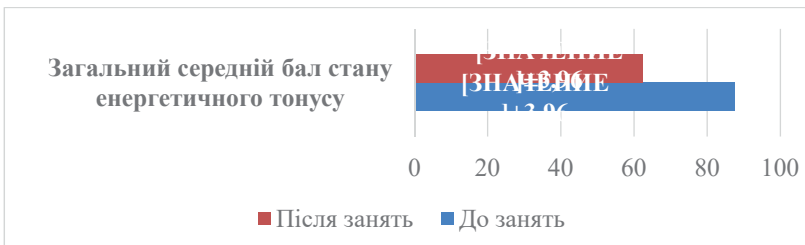


Рис.1. Загальні результати опитувальника

З рисунка можемо бачити, що загальний середній бал стану енергетичного тону всіх 22 досліджуваних покращився із $87,54 \pm 3,96$

(низький рівень стану енергетичного тонусу дітей дошкільного віку з РАС) до $62,38 \pm 3,96$ (середній рівень стану енергетичного тонусу дітей дошкільного віку з РАС).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи з результатів загального дослідження можна з впевненістю сказати, що програма нейрокорекції виявилась ефективною в реабілітації дітей дошкільного віку з РАС із порушеннями I-го функціонального блоку мозку.

Література

1. Антонова Д. І. Формування емоційної прихильності дитини з аутизмом до матері в процесі холдинг – терап. *Дефектологія*, 2010, № 2. С. 3-14.
2. Воробей О. Місце дитини-аутиста в сучасному Українському суспільстві. Вип. №37, 2012. С.79-82.
3. Таран О. П. Проблема усвідомлення себе та навколишнього світу дитиною з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти*, 2014. Вип. 4. С. 348-358.
4. Устінова М. В. Нейропсихологічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектру. *Молодий вчений*, 2017. № 11. С. 831-834.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Оксана Свида

*студентка-магістрантка
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*

Світлана Стеблюк

*доктор педагогічних наук
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Постановка актуальності проблеми. Одним із основних напрямів роботи закладу освіти є формування у дітей комунікативної компетентності, розвиток умінь, які дадуть їм можливість успішно соціалізуватися. За дослідженням К. Пономарьової, «процес формування комунікативної компетентності передбачає: засвоєння знань

про способи взаємодії з оточуючими; оволодіння уміннями і навичками використовувати засоби мови в усному мовленні; розвиток діалогічного і монологічного мовленням; оволодіння культурою усного і писемного мовлення; засвоєння норм мовленнєвого етикету в ситуаціях навчального і побутового спілкування; опанування навичок роботи в групі, колективі; розвиток здібностей навчальної співпраці; оволодіння різними соціальними ролями; формування уміння критично оцінювати думки і дії інших людей. Отже, комунікативна компетентність передбачає не тільки оволодіння необхідною кількістю мовних і мовленнєвих знань, а й формування умінь практичного використання мови в процесі мовленнєвої діяльності» [5, с.9-10].

Для учнів з інтелектуальними порушеннями формування комунікативної компетентності передбачає розвиток мовленнєвих умінь на основі застосування корекційно-розвиткових вправ та завдань. Комунікативна компетентність розглядається нами як здатність особистості до активної мовленнєвої діяльності, розв'язання практичних комунікативних ситуацій з метою соціалізації дитини, розвиток мовних, мовленнєвих умінь у межах визначеної програми, формування діалогічних навичок у процесі спілкування. Ця проблема на сьогодні є актуальною.

Аналіз наукових досліджень. Проблемам вивчення різних аспектів розвитку та корекції мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями присвячена низка наукових доробків: О. Белової, Г. Блеч, О. Боряк, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Відтак, О. Боряк досліджено проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю легкого та помірнього ступенів тяжкості: причинну обумовленість, механізми виникнення, специфіку когнітивного компоненту. Основні аспекти процесу формування лексичної сторони мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом вивчення В. Тарасової.

Формулювання мети та завдань. Метою дослідження є визначення особливостей формування комунікативної компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями. Завдання: схарактеризувати мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, з'ясувати педагогічні умови формування мовленнєвої культури.

Виклад основного матеріалу. Для дітей з ІІ характерне важке сприйняття речення у мовному потоці. Мовлення дітей з легким інтелектуальним порушенням характеризується, як «...розвинуте на достатньому побутово-ситуативному рівні. Вони правильно будують речення, вимовляють слова, користуються узагальненими та абстрактними поняттями. Засвоюють читання та писемне мовлення (яке є аграматичним). Їм важко сприймати звернене мовлення, яке вибудоване із складних логіко-граматичних конструкцій. Також викликають труднощі переносні значення слів, метафори, словниковий запас збіднений. Не отримана спеціальна педагогічна допомога у дошкільному віці призводить до неготовності дитини оволодівати шкільними знаннями [1, с.7].

В умовах освітнього процесу в класах з інклюзивним навчанням у край важливо асистенту вчителя побудувати програму розвитку зв'язного мовлення за чотирма рівнями: лексичним, вимовним, словосполучення й речення та текстовим. Уважаємо, що робота з дитиною з ІІ повинна починатися із збагачення та уточнення словника. Під час спілкування необхідно дотримуватись етичних норм, вживати прийнятні формули мовленнєвого етикету (форми звертання, слова ввічливості). Дитина мусить дбати про своє мовлення і правильно його організувати, щоб налагодити стосунки з учителями, ровесниками, іншими учасниками навчального процесу. Молодшим школярам, зазвичай, досить складно організувати свою мовленнєву поведінку, і це негативно впливає на спілкування з оточуючими. Причина полягає в тому, що в дітей цього віку недостатньо сформовані соціально-комунікативні навички, структурні компоненти спілкування [5]. Для дитини з ІІ, у першу чергу, слід засвоїти формули мовленнєво-національного етикету: привіт, добрий день, дякую і т.д. Це досягається зразком мовлення вчителя чи асистента, індивідуальним зверненням до учня з ООП («Добрий день Петрику»).

На думку Г. Блеч, порушення мовлення при інтелектуальній недостатності має системний характер та розповсюджується на всі функції мови – комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Слабкість комунікативної функції мови розглядається як частина в структурі загального мовленнєвого порушення.

Мова майже не включається в процес діяльності, діти не спроможні створювати сюжетні малюнки, декоративні роботи, конструкції у співвідношення із сформульованим задумом. Слабкість плануючої функції призводить до того, що мова дітей не є інструментом їх мисленневої діяльності, в ній не відображається особистий, пізнавальний досвід, що призводить до стереотипних сюжетів, до зміни задуму. Недостатньою є і пізнавальна функція мовлення, що проявляється в неспроможності встановлювати зв'язки між практичними діями та їх словесними позначеннями. Дії дітей до кінця не усвідомлені, досвід дій не зафіксований у слові, тому не узагальнений, образи та уявлення формуються повільно та фрагментарно» [3, с.105]. Погоджуємось з думкою науковця, що корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення здійснюється в процесі: спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових та пізнавальних інтересів (розвиток соціального напрямку мови, формування комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловлювань); сюжетно-рольових та театральних ігор (активізація мовних засобів); занять з малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мови, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування та актуалізації уявлень з словом); формування елементарних математичних уявлень, на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім, фізичного, музичного та сенсорного виховання; індивідуальної корекційної роботи (корекція порушень звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, слуху) [3, с.106].

Як показує досвід педагогічної діяльності на посаді асистента вчителя, цілеспрямована педагогічна, корекційно-розвиткова робота дає можливість з'ясувати педагогічні умови формування мовленнєвої культури. Однією з умов вважаємо застосування різних методик розвитку мовлення. Нами використовувалася методика ТАН – Содерберг, завдання якої полягає у формуванні та забезпеченні оволодіння мовленнєвою діяльністю та культурою спілкування учнями з інтелектуальними порушеннями. Однією з вправ означеної методики є глобальне читання, суть якої полягає в тому, що «підбираються слова, виготовляються картки зі словами, назвами речей, людей, які мають важливе значення для

учня, і викликають у них позитивні емоції. Картки створюються обов'язково у двох екземплярах. Починається навчання з вивчення (запам'ятовування) якихось понять. Так, першою темою були власні імена (пізніше – прізвища), наступними були такі теми, як: сім'я, шкільне приладдя, тварини, овочі, фрукти. Учні вчать співставляти картки, відшукувати однакові слова і запам'ятовувати їх. Словникові картки є найкращим способом навчання розмовляти та вдосконалювати артикуляцію [5, с.423].

Окрім цього, нами використовуються ігрові вправи на порівняння предметів, їх групування, технології арттерапії.

Висновки. Таким чином, нами подано характеристику мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, з'ясовано педагогічні умови формування мовленнєвої культури.

Література:

1. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями Медична освіта, 2021, № 1. С.5-10 URL: https://www.researchgate.net/publication/352593768_OSOLIVOSTI_ROZVITKU_MOVLENNIA_U_DITEJ_Z_INTELEKTUALNIMI_PORUSENNAMI

2. Блеч Г. О. Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724510/1/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%.pdf>

3. Блеч Г. О. Методичні поради щодо формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3673/1/article5.pdf>

4. Казачінер О., Дембовська М. Використання методики ТАН-Содерберг для розвитку мовлення учнів із інтелектуальними порушеннями. Молодий вчений, 5 (69), 421-425. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-5-69-91>

5. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник/ Пономарьова К. І. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

СТУПЕНЕВА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Даніела Сікора

*здобувачка Мукачівського державного університету
I курсу денної форми навчання педагогічного факультету
спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

Оксана Чекан

*кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівського державного університету;
вчитель-логопед логопедичного пункту
управління освіти, молоді та спорту виконавчого
комітету Мукачівської міської ради*

Постановка актуальності проблеми. Концепція сучасної освіти передбачає підготовку компетентних, кваліфікованих фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних. Це стосується й підготовки фахівців спеціальної освіти, від діяльності яких залежатиме психологічний, емоційний, духовний розвиток дітей та стан дорослих громадян, їхня пристосованість до навколишньої дійсності. Інтеграція України у європейський і світовий освітній простір зумовлює перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізації змісту й організації навчально-виховного процесу, зокрема й ступеневості навчання. Нагальною проблемою процесів перетворення в системі освіти, є суперечність між розширенням мережі навчальних закладів, збільшенням різноманітності форм навчання, примноженням спектру напрямів і спеціальностей, з одного боку, і необхідністю зберегти і підвищити якість підготовки фахівців, стійкість у функціонуванні системи освіти, з іншого. Сучасні реалії спонукають до підготовки фахівця спеціальної освіти як особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес специфічно зорієнтованого навчання. З огляду на це неабсолютно якісна підготовка професіоналів у даній галузі.

Аналіз наукових досліджень. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» стали предметом уваги вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Бібік, О. Глузман, М. Головань, І. Зязюн, В. Кремень, О. Локшина, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Перрі, Дж. Равен, О. Романовський, О. Савченко, Л. Спенсер і С. Спенсер та ін.). За матеріалами їх робіт визначення поняття «професійна компетентність» звучить як: інтегративна якість особистості, яка визначає здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з опорою на наявні особистісні якості: знання, вміння, навички, життєвий досвід, здібності, цінності та нахили, представлені у вигляді сукупності компетенцій. Отже, компетентність майбутніх фахівців спеціальної освіти складається з комплексного, багатокompонентного особистісно-психологічного утворення на основі інтеграції знань, умінь і навичок, цілеспрямованої практичної підготовки в системі ступеневої освіти, здатності індивідуума до самовдосконалення та самовираження у галузі спеціальної освіти.

Мета – вивчення моделі ступеневої системи підготовки фахівців спеціальної освіти та визначення основних напрямків щодо її вдосконалення.

Викладення основного матеріалу. Система освіти сучасної України перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат.

Нині у вищих навчальних закладах України здобуття вищої освіти за спеціальностями здійснюється ступенево або неперервно, залежно від вимог до рівня оволодіння певною сукупністю професійних компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності (Стаття 6, п. 2) [5]. Підготовка фахівців для галузі освіти регламентується статтею 7 Закону України «Про вищу освіту» й здійснюється за двома ступенями «бакалавра» та «магістра» [5].

Бакалавр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти, який здобувається на основі повної загальної середньої освіти і передбачає оволодіння особою відповідною освітньо-професійною програмою та набуття компетентностей для виконання завдань

та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Нормативний термін навчання за освітньо-професійною програмою бакалавра на основі повної загальної середньої освіти становить три-чотири роки.

Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти, який здобувається на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра і передбачає оволодіння особою відповідною освітньо-професійною програмою та набуття компетентностей для виконання завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Нормативний термін навчання за освітньо-професійною програмою магістра на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра становить півтора-два роки.

Запровадження ступеневої системи вищої освіти та введення нових освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр» надали широкі можливості для задоволення освітніх потреб конкретної особи, забезпечили гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки майбутнього вчителя, зробили можливим підвищення їхнього соціального захисту на ринку праці та інтеграцію у сучасне суспільство. У 2001 році набув чинності «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти», де регламентовані нові вимоги до вищої освіти і відповідної підготовки фахівця, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні [3].

Актуальність розв'язання науково-організаційних проблем ступеневої методичної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти зумовлена потребами практики, насамперед – соціальними проблемами підвищення статусу логопеда, відповідно до здобутого ним рівня чи ступеня готовності виконувати складні специфічні педагогічні функції. Соціальний сенс полягає ще й у тому, щоб у процесі реалізації ідеї ступеневої методичної підготовки майбутнього фахівця виявити той людський потенціал, який природно, генетично забезпечує ефективність праці логопеда. Ступенева методична підготовка фахівців спеціальної освіти зумовлена потребою підвищення конкурентоспроможності та мобільності його на ринку

праці в контексті внутрішніх (утвердження ринкових і демократичних відносин) та зовнішніх (глобалізація і становлення інформаційного суспільства) суспільних змін, що відбуваються в Україні і світі. Щорічне подвоєння обсягу суспільствознавчої інформації та наукових знань із різних наук (політичних, філософських, соціологічних, правових тощо), соціального та професійного досвіду, зміни форм педагогічної комунікації та духовно-психологічних умов життєдіяльності суспільства, формують своєрідний виклик методичній кваліфікації логопеда, потребують її модернізації. Ступенева методична підготовка майбутніх фахівців є ефективною відповіддю на цей виклик, оскільки віддзеркалює особливості суспільних потреб, сучасні тенденції в педагогічній науці та суспільствознавчій освіті, зміни в стандартах загальної середньої освіти. Неперервна програма підготовки для здобуття найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня реалізується, як правило, у ВНЗ третього і четвертого рівнів акредитації [2, с. 4]. Запровадження ступеневої системи освіти передбачає визначення кваліфікаційних умов вищої освіти, які досягаються в університеті засвоєнням студентом певної кількості теоретичних та практичних дисциплін протягом періоду навчання. Методичну підготовку студентів слід розглядати як систему, в якій формуються предметно-методичні компетентності у чіткій логічній послідовності та відповідності з функціональними обов'язками стосовно їх майбутніх посад та вимог з урахуванням росту потреб суспільства й шкільної суспільствознавчої освіти. Класифікація ступенів та кваліфікацій має важливе значення, тому що їх присвоєння свідчить про важливі перехідні рубежі від системи освіти до ринку праці у межах конкретної країни, регіону.

При цьому, система вищої освіти сучасної України ще перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за результат. Для цього повинні враховуватися як пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, так і завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної

конкурентоспроможності вищих навчальних закладів. А це, в свою чергу, вимагає від вищої освіти України поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки фахівців спеціальної освіти на компетентнісно-орієнтованій основі в умовах впровадження інклюзивного навчання. Сучасний фахівець спеціальної освіти має бути багатофункціональним, володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим ввійти в практичну, науково-дослідну, методичну діяльність в реальних умовах освітньої практики, яка нерідко висуває складні проблемні питання.

Висновки. З огляду на вищевикладене, можна зробити наступні висновки.

Процес підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти має здійснюватися у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде можливо актуалізувати професійно важливі особистісні якості, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення. Саме вони є характерними мірилами формування та становлення особистості фахівця спеціальної освіти, професія якого є нагальною потребою у наш час.

Запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує розробки та впровадження національної інноваційної моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю та сучасним стратегічним пріоритетом якої має бути цільова зорієнтованість на формування особистості майбутнього фахівця спеціальної освіти до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності.

Література:

1. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266.

2. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти // Я. Я. Болубаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.

3. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу Міносвіти України від 31.07.1998. № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.2001 №28-р. // Інформаційний вісник «Вища освіта». –2003. – № 10. – 82 с.

4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 149 – 167. – (До 20-річчя незалежності України).

5. Про вищу освіту: Закон України від 26.12.2002 № 2984-III // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – 134 с.

6. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі Шеремет М. К. // Логопедія: науково-методичний журнал. – 2011. № 1. С. 3-5.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Едуард Сивохоп

*кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету
здоров'я та фізичного виховання*

Тетяна Хома

*кандидат педагогічних наук,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Постановка актуальності проблеми. Сучасна система освіти України змінюється, удосконалюється новими підходами та практиками. Майбутні педагоги повинні впроваджувати різноманітні методики, які формуватимуть у школярів ключові компетентності. У Концепції «Нова українська школа» [1] увага акцентується на дотриманні принципів педагогіки партнерства

між всіма учасниками освітнього процесу. Головним завданням такого партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин у закладі освіти. Це завдання реалізується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку дитини.

Одне з нововведень Нової Української школи – упровадження в освітній процес модельної навчальної програми з фізичної культури, завданням якої є удосконалення фізичних якостей учнів, їх гармонійний розвиток. Учитель фізичної культури повинен бути компетентним, удосконалювати педагогічну майстерність, вирізнятися креативним підходом до роботи, постійним прагненням до новаторства, володіти великим духовним, моральним, етичним потенціалом. Майбутньому педагогу вкрай важливо позитивно та результативно взаємодіяти з класом учнів, які можуть мати дуже різні потреби. Саме тому проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному середовищі для сучасних наукових досліджень є актуальною і потребує детального аналізу.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Означене питання знайшло відображення у низці наукових розвідок (Ганчева К., Ткаченко С., Ярчук Г., Щекотиліна Н.). Встановлено, що для дітей з особливими освітніми потребами системна рухова активність є вкрай необхідною, позаяк сприяє виправленню порушень фізичного розвитку, формуванню впевненості у власних можливостях, покращенню соціальної адаптації. У зв'язку з цим, учителю фізичної культури слід володіти системою необхідних умінь і навичок для взаємодії з учнями в інклюзивних класах.

Формулювання мети та завдань. Мета – з'ясувати шляхи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному середовищі; завдання – визначити складові формування професійної компетентності педагогів.

Виклад основного матеріалу. Особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану

здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади [3, с. 9]. Особливість роботи вчителя фізичної культури в інклюзивному класі має базуватись не в протиставленні та розмежуванні груп дітей в залежності від видів фізичних вправ, а в повному розкритті всіх учнів через врахування їхніх потреб та побажань.

Н. Щекотиліна виокремлює категорію «готовність майбутнього вчителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії», яку визначає як «особистісно-професійний конструкт, що відображає прагнення учителя фізичної культури конструювати моделі та алгоритми безбар'єрного освітнього середовища, здатність планувати та моделювати, розробляти та реалізовувати, координувати та варіювати, контролювати та верифікувати різні види індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії» [4, с.7]. Пропонується впроваджувати у практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури інтегровані лекції, лекції-презентації, термінологічні розминання, складання словників, опорних схем, концептуальних карт, соціальні та дослідницько-творчі проекти, створення дискусійних майданчиків для рефлексійного осмислення потенціалу індивідуальної роботи, створення здоров'язбережувального інклюзивного середовища на уроці фізичного виховання.

Відтак, Г. Ярчук, К. Ганчева, розглянувши основні дослідження у галузі підготовки педагогів з фізичної культури, резюмують, що «технології підготовки мають бути орієнтовані на активне включення педагогів у цей процес; безперервність супроводу педагогів у практиці реалізації інклюзії; командний характер навчання; організацію супервізії та наставництва; гуманітарні технології стають основою під час підготовки до інклюзивної педагогічної практики і дозволяють як персоніфікувати весь процес, так і сформувати в педагогів ціннісне ставлення до дітей із ООП» [5, с. 258].

Характеризуючи особливості підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура), С. В. Ткаченко, С. С. Ткаченко пропонують включати до обов'язкового освітнього компоненту перелік дисциплін, які спрямовані на фахову підготовку майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оскільки саме вони «забезпечують здатність адаптації випускників

працювати в різних умовах, розв'язувати складні спеціалізовані задачі, такі як соціалізація і фізична реабілітація дітей з особливими освітніми потребами, уможливають опанування додаткових компетентностей на межі педагогіки, фізичної культури, психології, медицини, що робить їх висококваліфікованими фахівцями та підвищує конкурентоспроможність на ринку праці» [2, с. 164].

Шляхи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному середовищі впроваджувалися нами у процесі лекційно-практичних занять та під час практичного навчання. Окреслено власне бачення системи підготовки фахівців, що охоплює проведення:

– методу квест-бесід: продовжте думку й запропонуйте п'ять форм інклюзивної взаємодії, поступово ускладнюючи завдання, обґрунтуйте свій вибір. Перша форма взаємодії – вправи, завдання та ігри, які може виконувати кожен учень, у тому числі з особливими освітніми потребами; руханка для розминки, за якою діти повторюють вправи, що розігрівають та розтягують м'язи. Друга форма взаємодії – модифіковані заняття, на яких вносяться зміни залежно від озвучених потреб учнів або в ході власних спостережень...;

– диспутів на теми: «Учитель фізичної культури в інклюзивному класі: переваги та труднощі»; «Інклюзія в Новій Українській школі»;

– моделювання квазіпрофесійного середовища: у Вашому класі новий учень з особливими освітніми потребами, що виявляються у порушенні мовлення, він соромиться займатися разом з іншими. Ваші дії;

– циклу тренінгів «Розвиваємо власну толерантність»: учень із порушенням слуху активний на уроках фізичної культури, однак йому важко сприймати зміст завдань, як порадите іншим учням допомогти товаришеві? Складіть карту етичних думок та висловлювань.

Висновки. Система запропонованих завдань сприяє підготовці майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в класах з інклюзивним навчанням; спрямовує концентрацію уваги студентів на здоров'язбережувальній складовій роботи з учнями з особливими освітніми потребами; мотивує здобувачів

освіти до розробки та впровадження індивідуальних методик роботи з учнями в умовах інклюзії.

Література:

1. Концепція «Нова українська школа. URL: [https:// vseosvita. ua/ library / prezentacia-na-temu-nova-ukrainska-skola-76663.html](https://vseosvita.ua/library/prezentacia-na-temu-nova-ukrainska-skola-76663.html)

2. Ткаченко С. В., Ткаченко С. С. Фахова підготовка вчителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Підготовка фахівців у системі професійної освіти*. Вісник № 11 (167). Серія: Педагогічні науки. 2020. с.161-165

3. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

4. Щєкогіліна Н. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2019, 259 с.

5. Ярчук Г., Ганчева К. Особливості підготовки вчителя фізичної культури в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 56. С.250-262.

ЗАРУБІЖНА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Віта Скрибченко

студентка-магістрантка

спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Підготовка до навчання дитини в закладі загальної середньої освіти здійснюється протягом навчання дитини в закладі дошкільної освіти в трьох напрямках: розвиток фізичної готовності; когнітивних процесів; формування морально-етичних якостей. Навчання, виховання та розвиток дітей з особливими освітніми

потребами регламентовано нормативно-законодавчою базою України. Постановою Кабінету Міністрів чітко сформульовано склад та діяльність команди супроводу дітей з ООП, сформульовано термінологію, визначено склад, принципи діяльності, завдання команди супроводу [4].

Діяльність фахівців, що супроводжує навчання дітей з ООП стає в центрі дослідження В. Синьова, С. Литовченко, А. Колупасевої, І. Недозим та ін. У вітчизняній системі освіти враховується закордонний досвід організації інклюзивного навчання у ЗЗСО.

Відтак, Ейнскоу Мел у посібнику подав теоретичні та практичні ідеї для вчителів-педагогів, які беруть участь у педагогічній підготовці до роботи з дітьми з ООП [5]. Відомий досвід Польщі, де увага в освітньому процесі надається моделям та принципам взаємодії членів інклюзивного процесу, до складу якого входять учителі масових шкіл, адміністрація шкіл, тьютори (педагоги зі спеціальною освітою), батьки, соціальний педагог і шкільний психолог. Обумовлюється важливість їхньої взаємодії щодо створення умов ефективного впровадження інклюзивного навчання. З питань допомоги шкільному персоналу і батькам у Польщі працюють відділи обслуговування людей з обмеженими фізичними можливостями, у яких готують електронні версії методичних матеріалів щодо формування толерантного ставлення до людей з порушеним здоров'ям; підготовку інформаційних матеріалів для педагогів; вивчення технологій, що допомагають подолати порушення, а також забезпечують навчальні заклади спеціалістами з корекційно-реабілітаційних послуг та студентами-волонтерами.

Крім того, функціонують центри з питань освіти і реабілітації інвалідів, у яких формується база даних про людей з обмеженими психофізичними можливостями, які навчаються у школах, та проводиться підготовка молоді з особливими освітніми потребами до вступу у вищі навчальні заклади; розробляються індивідуальні програми реабілітації з використанням сучасних технічних засобів навчання [3].

У школах Ізраїлю є спеціальні класи, змішані заняття: половина уроків з класом, решта – індивідуальні заняття з асистентом. Є й ті, хто навчається у звичайному класі, але в супроводі тьютора.

Є учні, яким організовано додатковий відпочинок удень, або зменшене навантаження, тож вони раніше йдуть додому. Діти з інтелектуальними порушеннями можуть проходити програму в полегшеній формі, а деякі надто складні предмети (природничі науки, тригонометрію) не відвідують.

Учням можуть запропонувати альтернативну діяльність (наприклад, діти, що не можуть говорити, вчать інший вид спілкування – PECS (обмін зображеннями та символами), інші – переписують диктант із роздруківки, а не сприймають на слух, за дислексії – наговорюють диктант на гаджети, а не пишуть). Звісно, є і діти, які вчать за звичайною програмою, але для них створені додаткові умови (наприклад, якщо вони на інвалідних візках). Вид інклюзії завжди приймають колегально: з батьками, вчителями, психологами, реабілітологами [1].

Українська освіта, вивчаючи досвід зарубіжних країн, створює власну освітню траєкторію у роботі з дітьми з ООП враховуючи національні основи розвитку суспільства. Підтримуємо думку А. Колупасової, що «Новостворене українське освітнє нормативно-правове забезпечення достатньою мірою надає можливості застосувати особистісно зорієнтований підхід в освітньому процесі, зокрема в Концепції Нової української школи цей підхід визначено як «освітню модель, реалізація якої максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини і дозволяє на практиці реалізувати принцип дитиноцентризму» [2, с.16].

Отже, нами розкрито питання щодо зарубіжного досвіду навчання, виховання і розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Література:

1.Інклюзія не може бути однаковою для всіх: досвід Ізраїлю. URL : <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-ne-mozhe-buty-odnakovadlya-vsih-dosvid-izrayilyu/>

2.Колупасова А. А. Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

3.Кравець Н. П. Палагнюк О. І. Зарубіжний досвід інклюзивного навчання дітей та перспективи його запровадження в Україні. *Вісник*

Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (29 березня 2018 р.). [гол. ред. Демченко І.І.]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018 р. Вин. IV. 167 с.

4. Про затвердження Примірного Положення про Команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoi-serednoyi-ta-doshkilnoi-osviti>

5. Ainscow M. Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide. 2004. 225 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Едуард Соломка

кандидат психологічних наук,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Постановка актуальності проблеми. Упровадження і вдосконалення інклюзивної освіти в Україні акцентує орієнтацію інтересів дитини, задоволення її потреб, можливість вибору школи і програми навчання згідно індивідуальних особливостей, забезпечення психолого-педагогічного супроводу, що посилює вимоги до особистості викладача.

Дослідження синдрому емоційного вигорання дає змогу визначити причини емоційного та фізичного виснаження, котре негативно впливає на професійну діяльність і особисте життя викладачів інклюзивної освіти. Вітчизняні науковці вивчають проблеми осіб з ООП до навчального процесу, умов реабілітації та адаптації до соціального середовища.

Сьогодні проблему дітей з особливими освітніми потребами, які обумовлені станом здоров'я, держава вирішує за допомогою інклюзивної освіти, впроваджуючи реформу, яка покликана забезпечити не тільки включення таких дітей до закладів за-

гальної середньої освіти, а й створення для їх повноцінного навчання належних матеріальних та психолого-педагогічних умов, забезпечення доступним освітнім середовищем.

Інклюзивне навчання має бути комплексним процесом забезпечення якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами на основі застосування особистісно зорієнтованих методів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Реалізувати ці завдання спроможні високопрофесійні фахівці, які володіють глибоким ціннісно-вмотивованим ставленням до виконання своїх професійних обов'язків. Проте слід зазначити, що висока емоційна напруженість у діяльності фахівця інклюзивної освіти, нестандартність педагогічних ситуацій, серйозна відповідальність та складність роботи підвищують ризик розвитку синдрому професійного вигорання.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Означене питання розкрито у розвідках О. Голуб, Л. Карамушка, Т. Ковалькової та інших. Визначено, що особистісні характеристики викладача можуть сприяти розвитку «синдрому емоційного вигорання», серед них наступні: високий рівень емоційної лабільності; високий самоконтроль; раціоналізація мотивів своєї поведінки; схильність до підвищеної тривоги й депресивних реакцій; придушення у собі негативних переживань; особистісна ригідність [1, с. 261]. Нестача похвали за роботу переживається викладачем як невизнання своєї праці, що може також призвести до емоційної апатії, зниження емоційної включеності в справи колективу, виникнення почуття несправедливого до нього відношення й, отже, до професійного вигорання [2, с. 210]

Формулювання мети та завдань. Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі проблеми емоційної напруженості в професійній діяльності вчителя інклюзивної освіти; обґрунтуванні вивчення феномену емоційного вигорання особистості вчителя в професійній діяльності фахівців спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Практичну діяльність вчителя можна розглядати як мистецтво навчання та виховання. Творчий характер педагогічної діяльності визначається, по-перше, високою соціальною значимістю і унікальністю її продукта – сформованою особистістю учня. По-друге, сам процес педагогічної діяльності,

що базується на взаємодії вчителя і учнів, не виносить стандартів і шаблонів, хоча масштаби діяльності вчителя можуть бути різними, починаючи від внесення принципових інновацій в зміст, форми і методи навчального процесу, і, завершуючи рішенням різноманітних часткових питань, що виникають в конкретних ситуаціях діяльності і спілкування з учнями.

Розглянувши аспекти професійної діяльності вчителя інклюзивної освіти, можна стверджувати, що його комунікативні вміння виступають обов'язковим атрибутом практичної роботи. Тому закономірним виступає передбачення, що емоційна напруженість в професійній діяльності вчителя пов'язана з його сферою взаємодії з іншими людьми, і, в першу чергу, з учнями.

Синдром «професійного вигорання» розглядається психологами як один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Цей термін – загальна назва наслідків тривалого робочого стресу й певних видів професійної кризи [5].

До типових симптомів професійного вигорання Т. Колтунович відносить:

- фізичні (втома, втомлюваність, виснаження; безсоння, запаморочення, розлади травлення; біль у серці; нудота, тремтіння; артеріальна гіпертензія; утруднене дихання; коливання ваги; скарги на погане самопочуття загалом та ін.);

- емоційні (нестача емоцій, неемоційність; песимізм, цинізм; байдужість; фрустрація, відчуття безнадійності; агресивність, драгівливість; тривога, посилення ірраціонального неспокою, нездатність зосередитись; переважання почуття самотності; втрата ідеалів, надій чи професійних перспектив та ін.);

- поведінкові (постійне бажання зробити перерву, відпочити; запізнення; пошук виправдання при шкідливих звичках; відсутність фізичних навантажень та ін.);

- інтелектуальні (зниження інтересу до нових теорій, ідей, альтернативних підходів у роботі; байдужість до новинок, нововведень; формальне виконання роботи тощо);

- соціальні (низька соціальна активність, зниження (відсутність) інтересу до колишніх інтересів, сфери дозвілля; відчуття ізоляції; нерозуміння оточуючими та ін.) [3].

Емоційне вигорання представляє собою набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки. Вигорання можна розглядати як функціональний стереотип, оскільки він дозволяє людині дозувати та економно використовувати енергетичні ресурси. У той же час можуть виникати й дисфункціональні наслідки, коли вигорання негативно впливає на виконання професійної діяльності та спілкування з іншими людьми.

Симптоми синдрому «вигорання» не відрізняються чіткою специфічністю і можуть варіювати від легких поведінкових реакцій (дратівливість, втомлюваність під кінець робочого дня, тривожність тощо) до психосоматичних, невротичних, і, ймовірно, психотичних розладів.

Організація вчителем освітнього процесу у класах з інклюзивним навчанням має свої особливості, серед яких – комунікація педагога з учнями. Професійна рефлексія, яка супроводжує комунікативні вміння вчителя виявляється у:

- процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття і вчинки учнів;

- проектуванні діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і конструктивні схеми їх досягнення, при цьому розробляє їх із урахуванням особливостей учнів та можливостей їх розвитку;

- самоаналізі й самооцінці вчителем власної діяльності та самого себе як суб'єкта її діяльності.

Важливо сформувати стратегію комунікації педагога з учнями, яка полягатиме у створенні довіри, мотивації до навчальної діяльності, виявленні можливостей.

Для формування пізнавального відношення вчитель повинен організувати діяльність дитини таким чином:

- забезпечити її посильність для учня і послідовність, щоб досягти успіху;

- використовувати досвід, знання дитини, щоб постійно спонукати її орієнтовну діяльність в новому завданні, в новій формі роботи;

- зіткнути нові факти і способи роботи з набутими знаннями і вміннями, з метою збудження питання;

– зробити це питання позитивно-емоційно забарвленим і разом з дитиною поставити задачу, спільно спланувати діяльність так, щоб це була діяльність дитини, її план;

– організувати самостійний пошук відповіді й рішення задачі з тактичною допомогою так, щоб дитина не тільки була активним виконавцем, але й активним діячем.

Така діяльність викликає спочатку епізодичний інтерес, а потім, при використанні позитивних емоцій, пов'язаних із навчанням, і при систематичній організації пошукової діяльності епізодичний інтерес переходить в стійкий, особистісний, а інколи й у професійний інтерес.

Зрозуміло, що робота педагога у класах з інклюзивним навчанням вимагає професійного підходу, толерантності, поваги до особистості дитини, будь-яка негативна емоція здатна створити бар'єр у спілкуванні, що, зазвичай, і виступає причиною емоційного «вигорання» і характеризуються полімодальністю прояву.

Студіювання психолого-педагогічної літератури [4] дає можливість виокремити види робіт, що впливають на відновлення емоційного стану та ресурсності педагога, серед яких: виявлення власного стилю реагування на стресову ситуацію, розширення поведінкового репертуару, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії, тренінг, різновиди арт-терапії (ізотерапія, музикотерапія, пісочна терапія). Серед основних методів саморегуляції педагогів найбільш ефективним є: нервово – м'язова релаксація (виконання комплексу вправ, що складаються з чергування максимальних навантажень з розслабленням груп м'язів, завдяки чому знімається напруження з окремих частин тіла або усього тіла в цілому, що викликає зменшення емоційного анпруження); сенсорна репродукція образів (розслаблення за допомогою уявлення образів, цілісних ситуацій, що асоціюються з відпочинком, зосереджуючись на правильному диханні та приємних відчуттях, що виникають в різних частинах тіла під дією уявної ситуації); аутогенне тренування (полягає у самонавіюванні та аутосугестії, що здійснюються через вербальні формулювання – самонакази; відбувається формування зв'язків між самонаказами та психофізіологічними процесами).

Висновки. Розглядаючи проблему вивчення феномену «емоційного вигорання» в професійній діяльності фахівців спеціальної

освіти, ми вбачаємо її аналіз у контексті психічної напруженості як особливого стану людини. Стан психічної напруженості виникає при виконанні людиною продуктивної діяльності у складних умовах і надає сильного впливу на її ефективність. Питання вивчення психологічних аспектів емоційного вигорання педагогів, які працюють у класах з інклюзивним навчанням, залишається актуальним та потребує подальшого розроблення практичних рекомендацій щодо профілактики такого стану. Ефективність її можлива за умови використання різноманітних психологічних методів і технологій.

Література:

1. Голуб О.В. Стрессова стійкість: сутність, теоретичні основи формування // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. VI, Вип. 7. К., 2004. 384 с.

2. Карамушка Л.М. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології // Актуальні проблеми психології. Т. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 5. С. 210-21.

3. Колтунович Т.А. Як не згоріти в полум'ї професії: корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2012. 200 с.

4. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. № 1, 2017. С. 118 – 125.

5. Підлипняк І. Ю., Дука Т. М. Професійне вигорання педагогів: профілактика та подолання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 69'2019. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С.175-179.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Еріка Станко

студентка 3 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта

Оксана Гаяш

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фізичної реабілітації

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Актуальність проблеми: За офіційними статистичними даними Міністерства освіти і науки України, у 2021-2022 н.р. загальна кількість учнів з особливими освітніми потребами Нової української школи збільшилась на 7600 осіб. Значну частку цього числа становлять діти з інтелектуальними порушеннями, і, враховуючи особливості їх розвитку, необхідно забезпечити створення умов для формування ключових компетентностей. З-поміж ключових компетентностей значна роль належить саме комунікативній компетентності, яка означає не лише вміння спілкуватися рідною та іноземними мовами, а ще й характеризується вмінням взаємодіяти з людьми, навичками роботи в групі, уміннями володіти різними соціальними ролями у колективі. Особливо гостро постає це питання для дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП), адже дуже часто їм важко соціалізуватися в колективі, їх не завжди розуміють однолітки.

Мета нашої роботи – полягає в дослідженні теоретичних і методологічних підходів до формування комунікативної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах Нової української школи.

Аналіз наукових досліджень. Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Мухіна, С. Рубінштейн, Є. Смирнова, Д. Ельконін, а також сучасники В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Кравець, В. Синьов, О. Гаврилов, Є. Соботович, Л. Вавіна та ін. в своїх дослідженнях підкреслюють важливість формування у дитини навичок комунікації з метою подальшого повноцінного розвитку її психіки і успішності навчання.

При аналізі літературних джерел нами було відмічено, що комунікативна компетентність формується двома шляхами: в ході різноманітної соціальної практики, в яку особистість включена і в ході спеціальної підготовки до спілкування. Варто зазначити, що основним критерієм інтенсивності та успішності комунікативного формування особистості є вміння правильно і оптимально використовувати свою мовленнєво-мисленнєву діяльність в спілкуванні з іншими людьми, з засобами інформації і з самим собою. Таким чином, одним з важливих напрямків здійснення корекційної роботи з дітьми з ІП можна вважати пошук ефективних шляхів формування у них комунікативних умінь [1].

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетентність – це здатність вступати в комунікацію, бути зрозумілим, невимушено спілкуватися. Вона передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів, умінь змінювати глибину і коло спілкування, а також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії і є результатом досвіду спілкування між людьми [4]. Саме від сформованого рівня комунікації залежить соціальна адаптація дитини. Якуба А.М. зазначає, що для дітей та підлітків з ІП характерний переважно низький рівень розвитку комунікативної діяльності, який проявляється через недостатню сформованість комунікативних навичок, до прикладу: ініціювання бесіди, діалогічне мовлення, використання невербальних засобів спілкування тощо. Не зважаючи на особливості розвитку, діти з ІП потребують спілкування не менше ніж нормотипові однолітки. Через низку таких факторів як обмежене коло повсякденного спілкування та порушення соціалізації – сприятливі умови для повноцінної комунікації організувати досить важко [5, с. 236].

Нова українська школа має на меті формування всебічно розвиненої особистості, що реалізується через формування 10 основних компетентностей, серед яких «Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами». Зазначено орієнтовні напрями роботи: формування вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування

мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. І найосновніше - усвідомлення ролі спілкування [2, с. 11].

НУШ розкриває широкі обрії для формування комунікативної компетентності школярів з ІІІ. На уроках математики, запам'ятовуючи математичне правило, школярі використовують його з метою доведення власної думки. Уроки з математики вчать дітей «діяти в умі». Планування своїх дій «в уяві» випереджає їх реальне виконання. Навчившись «діяти в умі», учні з ІІІ і в життєвих ситуаціях будуть спочатку планувати свої дії, продумувати вчинки і тільки потім втілювати їх в реальність.

Плацдармом для формування у дітей з ІІІ комунікативної компетентності виступають, безперечно, всі уроки мови та читання, тому, саме на цих уроках необхідно створювати сприятливі умови для встановлення мовленнєвих контактів. Слід застосовувати різноманітні методи та прийоми, що сприятимуть збільшенню словникового запасу учнів, формування систематичних знань з граматики, лексики, морфології для розвитку вміння правильно висловлювати власну думку та підтримувати діалог. Найбільш ефективними вважаються інтерактивні методи навчання – вони заохочують кожного учня до засвоєння навчального матеріалу, сприяють підвищенню пізнавальної мотивації, формують навички уміння слухати і чути одне одного, будувати діалог, ставити запитання, розвивають навички самостійної навчальної діяльності [3, с. 21].

Запорукою формування у школярів з ІІІ комунікативної компетентності є створення такої атмосфери в системі «учитель-учень», «учень-інші учні», яка б сприяла позитивному спілкуванню, стимулювала мовленнєву діяльність учнів. Особливий статус відводиться таким формам роботи: навчальний діалог, словесна творчість і фантазування, рольові ігри, інсценування, пошукова робота з різними джерелами інформації, інтерактивні вправи: «мозковий штурм», «навчаючи – вчуся», «інтерв'ю», «акваріум», «карусель», гра «Коректор» - виправлення мовних помилок героя.

Однією із складових комунікативної компетентності є уміння долати комунікативні бар'єри, які виникають при відсутності

розуміння ситуації спілкування або носять психологічний характер. Тому школярів з ІІІ необхідно вчити інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Доцільно знайомити дітей з «каталогом жестів» і «словником тілорухів». Важливий і візуальний контакт: частота обміну поглядами, тривалість погляду, уникання його.

Сприятливими для розвитку комунікативних здібностей вважають інсценування, яке є різновидом рольової гри. Якщо ролей на всіх не вистачає, декількох учнів можна призначити на роль суфлерів, а іншим, особливо тим, що мають порушення у звуковимові, доручити озвучувати явища природи.

Стимулом для комунікативно спрямованих висловлювань учнів може бути: дидактична гра, обговорення можливого розвитку подій у тексті під час читання з передбаченням, вигадка-продовження сюжету, фантазування про те, «що було б, якби...».

Комунікативне використання мовлення на уроках реальне лише за умови використання роботи в парах і в групах. Наприклад, при відновленні деформованого тексту з використанням прийому «мозаїка», де кожен переказує, пояснює для інших зміст «свого» уривка. Це навчає школярів орієнтувати своє мовлення на співрозмовника, формує вміння спокійно і доброзичливо слухати.

Важливо прищеплювати школярам з ІІІ культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитися іншому; а також в умінні висловити критичне зауваження у такій формі, щоб нікого не образити.

Висновки. Розвиток навичок комунікації в учнів з ІІІ є невід'ємною частиною корекційно-розвиткової роботи для послаблення наявних порушень та формування гармонійно розвиненої особистості. Активно повинна здійснюватись мотивація продуктивної комунікативної діяльності за допомогою створення мотивуючого середовища, забезпечуватись єдність когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів особистості при включенні у комунікативну діяльність, – і все це повинно базуватись на поетапному формуванні у школярів з ІІІ комунікативних умінь та навичок.

Література:

1. Дубовський С. О., Карнадуд А. В. Формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/1_2021/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%B4%D1%83%D0%B4_%D0%90.%D0%92..pdf (дата звернення 17.10.2022 р.).
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 16.10.2022 р.).
3. Пономарьова К. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ, 2020. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/posibnyk-ponomarova.pdf> (дата звернення 17.10.2022 р.).
4. Хромченко О. О. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. URL: <https://urok-ua.com/formuvannya-komunikatyvnoji-kompetentnosti-molodshyh-shkolyariv/> (дата звернення 18.10.2022 р.).
5. Якуба А. М. Аналіз особливостей комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 20(2). С. 229-237.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Валерій Товт

*кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
кафедра фізичного виховання*

Постановка актуальності проблеми. Актуальність предмету досліджень зумовлена тим, що усі заклади загальної середньої, професійної та вищої освіти повинні бути інклюзивними, тобто забезпечувати максимальну участь в освітньому процесі для всіх його учасників, у тому числі для осіб з особливими потребами.

Проблемна полягає в тому, що учні з особливими освітніми потребами можуть вдосконалювати свою розумову працездатність не менш успішно на уроках фізичної культури за допомогою спеціальних рухливих ігор на логіку мислення, уважність, рухову пам'ять, використовуючи при цьому технології гейміфікації, тобто поширення гри на різні сфери освіти, що дозволяє розглядати гру і як метод навчання і виховання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу.

Аналіз наукових досліджень. В сучасні педагогіці взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості вважається основою побудови освітнього процесу Нової української школи [1,3]. Кожен вчитель бажає, щоб його учні не тільки із задоволенням відвідували уроки фізичної культури, але й з користю використовували заняття руховою активністю для особистого всебічного гармонійного розвитку [2]. На зв'язок фізичного і розумового виховання вказували багато вчених (А. С. Самилічев, А.А. Дмитрієв, Н.А. Козленко, В.М. Синьов, ін. [4]. Так, А. С. Самилічев проводив спеціальні дослідження з визначення взаємовпливів розумової працездатності та фізичної підготовленості в учнів допоміжної школи. В результаті було встановлено, що в переважній більшості випадків є вірогідна залежність досліджуваних показників. Учні з особливими потребами, які вирізнялися більш високою розумовою працездатністю, мали кращий розвитком фізичних якостей, і навпаки. Це означає, що підвищуючи в процесі фізичного виховання рівень розвитку фізичних якостей за допомогою цілеспрямованих індивідуально дозованих вправ, ми тим самим опосередковано впливаємо і на розвиток їх розумових здібностей, що є однією з найважливіших завдань корекційно-виховної роботи в шкільній освіті. Розвиток розумової працездатності і рівень фізичних якостей знаходиться в тісній залежності, що є доказом наявності зв'язку між фізичною та розумовою сторонами освітньо-виховного процесу. В той же час, в навчальних програмах з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів, рекомендованих МОН України, не передбачено цілеспрямованого вдосконалення розумової працездатності вказаної категорії учнів засобами інтелектуальних рухливих ігор з використанням технологій гейміфікації [5].

Формулювання мети та завдань. Метою дослідження є обґрунтування впливу ігрових технологій гейміфікації у фізичному вихованні на покращення розумової працездатності учнів з особливими потребами.

Робоча гіпотеза дослідження передбачала, що використання на уроках фізичної культури спеціальних інтелектуальних рухливих ігор на логіку мислення, пам'ять, уважність, та які потребують швидкого прийняття нестандартних способів вирішення рухового завдання, може дати позитивний результат для вдосконалення розумової працездатності учнів з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Для перевірки гіпотези про можливість вдосконалення розумової працездатності учнів з особливими потребами за допомогою ігрових технологій гейміфікації, яка передбачає застосування на уроках фізичної культури інтелектуальних рухливих ігор, проведено дослідження з використанням методів аналізу та синтезу наукової інформації, педагогічного спостереження та експерименту.

На першому етапі досліджень було розроблено десять інтелектуальних рухливих ігор на логіку мислення, уважність, рухову пам'ять, злагоджену командну роботу. Вказані рухові ігри відрізнялися між собою складністю рухових завдань. Зокрема складність ігор від першого номера до останнього поступово підвищувалася.

На другому етапі досліджень вчителю було запропоновано проводити по одній інтелектуальній рухливій грі з основною групою учнів з особливими потребами на кожному уроці фізичної культури, змінюючи щотижня складність гри від першого до дев'ятого номера.

На третьому етапі досліджень визначалися рівні розумової працездатності учнів основної групи, яка виконувала протягом дев'яти тижнів інтелектуальні рухливі ігри на уроках фізичної культури за технологією гейміфікації, та розумовою працездатністю учнів порівняльної групи учнів, яка займалася фізичною культурою за стандартною програмою. З цією метою вчителю було запропоновано провести з основною та порівняльною групами учнів по одній рухливій грі під номером 10. Критерієм оцінювання було дотримання учнями встановлених параметрів рухового завдання

за 12-бальною шкалою та швидкості їх виконання – за часовими параметрами. Результати оцінювання представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати оцінки якості і швидкості виконання рухового завдання в основній та порівняльній групах учнів з особливими потребами

Група учнів	Оцінка за виконання рухового завдання ($X \pm m$)	
	Якість виконання (бали)	Швидкість виконання (хв, сек)
Основна	8,8 \pm 0,9	1,3 \pm 0,2
Порівняльна	7,2 \pm 1,1	2,0 \pm 0,3
Вірогідність різниці, P	P<0,05	P<0,05

Порівняння результатів оцінювання рівня розумової працездатності учнів основної групи, і порівняльної групи свідчать, що між показниками якості і швидкості виконання учнями рухових завдань виявлено статистично значиму різницю. Це підтверджує нашу гіпотезу дослідження про можливість вдосконалення на уроках фізичної культури розумової працездатності учнів з особливими потребами за допомогою спеціальних інтелектуальних рухливих ігор на логіку мислення, пам'ять, уважність, які потребують швидкого прийняття нестандартних способів вирішення рухового завдання.

Висновки. Доведено, що використання на уроках фізичної культури спеціальних інтелектуальних рухливих ігор на логіку мислення, пам'ять, уважність, які потребують швидкого прийняття нестандартних способів вирішення рухового завдання за технологією гейміфікації, сприяє вдосконаленню розумової працездатності учнів з особливими потребами.

Література:

1. Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості: зб. ст. VII Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Україна, Слов'янськ-Краматорськ, 18–19 бер., 2020 р.) / гол. ред. В.М. Пристинський. Слов'янськ, 2020. - 375 с.

2. Методичний путівник Нової української школи: фізична культура: збірник методичних матеріалів / О. А. Качан, Д. С. Кудрявець, М.О. Вольвак за заг. ред. О.А. Качана– Краматорськ: Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. – 62 с.

3. Концепція Нової української школи: посіб. Упоряд.: Гриневич Лілія, Елькін Олександр, Калашнікова Світлана, Коберник Іванна, Ковтунець Володимир, Макаренко Оксана, Малахова Олена, Нанаєва Тетяна, Усатенко Галина, Хобзей Павло, Шиян Роман. – с.35. URL: <http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf>.

4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. - Ч. 2. Навчання і виховання дітей. - К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 224 с.

5. Фізична культура: програма для спеціальних медичних груп загально-освітніх навчальних закладів І ступеня. – К.: МОН України, 2005. – с.37.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ – ЯК СТИМУЛЯТОР РОЗВИТКУ ТА РОСТУ ШКОЛЯРІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Вікторія Тулайдан

*доцент кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Актуальність проблеми. Основою всебічного розвитку школярів є фізичне виховання. Фізичне виховання виконує освітню, виховну та оздоровчу функції, воно спрямоване на забезпечення фізичного здоров'я і гармонійного розвитку особистості, підготовку її до плідної праці, підтриманню соціальних зв'язків, покращенню якості життя. Основними засобами фізичного виховання є фізичні вправи – спеціально організовані рухи. Якщо рухова активність, це природна потреба організму, що росте, то виникає неодмінна умова фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та підвищення опору організму несприятливим умовам засобами фізичного виховання.

У навчанні рухових дій у цей період можна виділити етапи, сприятливі для швидкого та повноцінного засвоєння нових рухових

дій. У процесі цілеспрямованого використання цих особливостей створюються найкращі умови для всебічного розвитку рухових якостей дитини.

Мета дослідження – довести вплив занять фізичними вправами, для покращення функціонального та фізичного стану дітей шкільного віку.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення літературних джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. На заняттях з фізичного виховання в школі учні здобувають досить повні знання рухової діяльності, набувають належних рухових умінь і навичок. На сьогодні перед вітчизняною спортивною наукою постало завдання – всебічно дослідити та осмислити закономірності й перспективи розвитку в період активної комп'ютеризації, впливу на організм школярів і на цьому підґрунті розробити науковий проект реформування національної системи фізичного виховання. Наслідком впливу зовнішніх установок з урахуванням характеру, індивідуальних особливостей дітей слід врахувати та активізувати власні позиції, здатність школярів взяти на себе відповідальність за рівень свого фізичного стану та рівня підготовленості, свої вчинки і зміст власного, часто дуже нездорового, способу життя. Конкретизуючи завдання фізичного виховання у навчальному процесі необхідно формувати ініціативу із критичним ставленням до навколишнього середовища. Головним завданням у процесі реформування шкільного фізичного виховання на сучасному етапі є створення в навчальних закладах адекватних умов, які би сприяли активізації вищих потреб особливостей школяра.

Новий підхід до процесу фізичного виховання повинен відрізнятися своєю сприятливістю для кожного школяра зокрема, враховувати його природний розвиток та індивідуальні особливості. До головних засад освітньої політики належить спрямованість навчання і виховання на індивідуальний розвиток особливості, задоволення її потреб та інтересів, зміцнення як фізичного так і морального здоров'я [1, с.5-6]. Основною компонентою фізичної освіти є відповідні, спеціалізовані знання. Методика їх формування ґрунтується не тільки на загально-педагогічних

положеннях, а й визначається специфікою виконання різноманітних фізичних вправ. Здійснення завдань з фізичного виховання у розвитку та зміні функціонального стану школяра досягається цілеспрямованим змістом, правильною організацією і систематичними проведеннями уроків фізичної культури. Відповідно до заняття фізичної культури необхідно ставити завдання уроків фізичної культури з урахуванням вікових і статевих особливостей школярів. Окремо розглядати особливості побудови уроку з урахуванням планування навчального матеріалу, успішності, матеріальної бази навчального закладу. Основне місце у фізичному розвитку і функціональному стані дітей необхідно відвести спеціальними методиками навчання, (у розділах: «Гімнастика», «Легка атлетика», «Рухливі ігри», «Плавання») врахувати їх послідовність. Завдання цих навчальних розділів мають бути тісно пов'язані між собою та розв'язуються в єдиному процесі, але водночас розв'язання кожного із них має і свої специфічні шляхи та особливості. Під час вирішення різноманітних освітніх завдань йдеться перед усім про досягнення розвитку рухових умінь та навичок школяра до такого рівня, який надасть йому змогу вільно управляти власними рухами у будь-якій життєвій ситуації. Фізично розвинений учень зуміє швидко прийняти правильне рішення, зіткнувшись, наприклад, із водною перешкодою. Кожен учитель повинен прагнути, щоб його учні оволоділи широким спектром рухових умінь та навичок, що в подальшому призведе до покращення фізичного розвитку й покращенню функціонального стану школярів. Необхідно навчати дітей розрізняти основні характеристики рухових дій. Виконувати завдання із заданою швидкістю, силою та амплітудою рухів, що викликає велику зацікавленість у учнів, вносить елемент підвищеної емоційності і різноманітності. Виховання здатності управляти рухами тісно пов'язана з вмінням оцінювати виконувані рухи в часі, просторі та за ступенем рівня м'язових зусиль. Спочатку раціонально навчати дітей розрізняти окремі характеристики рухів загалом, потім – рухів окремими частинами тіла з різною амплітудою (руками, тулубом, ногами) та всім тілом. При цьому необхідно чергувати рухи з великою і малою амплітудами, швидкі й повільні, з великим і малим зусиллям. Рухи, що різко відрізняються

за характером, легше запам'ятовуються, ніж подібні [1, с.18-19]. При застосуванні фізичних вправ як засобу вирішення завдань фізичного виховання основне значення мають форми та методи організації педагогічного процесу. Гімнастика, легка атлетика, рухливі ігри – це єдина система засобів і методів фізичного виховання дітей із врахуванням вікових властивостей. Слід зазначити, що серед засобів і методів фізичного виховання гімнастика посідає провідне місце як основний засіб та метод фізичного виховання дітей для їх всебічного розвитку [3, с.31-32].

Фізична культура надає найбільший виховний вплив тоді, коли фізичні вправи тісно пов'язані з повсякденною життєдіяльністю дітей. Навчальні заняття є основою формування фізичного виховання та розвитку дітей.

У процесі навчальних занять поряд з набуттям відповідних теоретичних знань та практичних навичок у школярів повинно бути сформоване усвідомлення необхідної звички до постійних занять фізичною культурою і спортом. Виконання комплексу ранкової гімнастики вдома є важливим доповненням щоденних вправ на уроках фізичної культури. Ранкова гімнастика до навчальних занять виконує головним чином оздоровчі та виховні завдання, а також сприяє зміцненню м'язової системи, покращує поставу та координацію рухів. Систематичне виконання ранкової гімнастики до занять виховує у дітей звичку регулярно займатися фізичними вправами [3, с.8, 10, 14].

Висновок. Фізичне виховання, як і виховання в цілому, є процесом вирішення певних освітньо-виховних завдань, який характеризується всіма загальними ознаками педагогічного процесу. Метою фізичного виховання має бути об'єктивний характер, запит сучасного суспільства у всебічно фізично підготовлених людях для творчої праці та інших суспільно важливих видів діяльності. Фізичне виховання дітей різних вікових категорій безперервно розвивається та збагачується новими знаннями, одержуваними шляхом досліджень, охоплюють різноманітні сторони фізичного виховання школярів і особливо формування їх рухових навичок. Теорія фізичного виховання дітей, пізнаючи закономірності розвитку дитини, виділяючи і обґрунтовуючи все найістотніше,

сприяє вдосконаленню всієї системи фізичного виховання. Для вирішення мети фізичного виховання дітей із врахуванням вікових особливостей вирішуються основні завдання фізичного виховання, які повинні вирішуватися в комплексі та взаємозв'язку з завданнями когнитивного, морального, трудового, естетичного і етичного виховання. У дітей рухові навички формуються порівняно легко. Рухові навички полегшують зв'язок з навколишнім середовищем і сприяють його пізнанню, правильне виконання фізичних вправ ефективно впливає на фізичний розвиток школяра в цілому. Фізичні вправи як засіб фізичного виховання формуються протягом тривалого часу разом із розвитком цивілізації і створенням уявлень про можливість зміцнення організму людини.

Література:

1. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2, Б.М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – С. 248.
2. Ведмеденко Б.Ф. Виховне значення фізкультури і спорту. Київ «Знання», 1986. - С. 50.
3. Салямін Ю.М., Терещенко І.А., Прокоп'юк С.П., Левчук Т.М. Гімнастична термінологія. Київ «Олімпійська література», 2010. – С. 144.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ ЗА КОНЦЕПЦІЄЮ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ольга Хома

*кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет,
Мукачево, Україна*

Постановка актуальності проблеми. В Україні продовжується реформа освітньої галузі. Початкова школа визначила свої пріоритети, що сформульовані у Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти, Типових освітніх програмах, нових підручниках. Це зумовлює пошук інноваційних підходів до навчання учнів у 1-4 класах. Зміна філософії освіти вимагає про-

ведення досліджень щодо застосування методів, прийомів, засобів навчання молодших школярів, індивідуального та диференційованого підходів до формування ключових компетентностей. Особлива увага акцентується на вивченні української мови та читання, позаяк мова йде не тільки про навчальний предмет, а про засіб навчання й національно-патріотичного виховання.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Питання щодо навчання учнів початкової школи висвітлено у нормативно-законодавчій базі України, Постановах Кабінету Міністрів України, Наказах, рекомендаціях Міністерства освіти і науки України та інших документах. Проблема навчання української мови та читання у центрі дослідження низки науковців: Н. Бібік, М. Вашуленка, О. Вашуленко, М. Захарійчук, Т. Котик, К. Пономарьової та інших.

Учені досліджують методику вивчення української мови та читання на основі компетентнісного підходу, інтеграції. Відтак М. Вашуленко у посібнику «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу» наголошує на ролі української мови у навчанні, вихованні й розвитку особистості, розкриває сучасні підходи до навчання мови та читання [1].

Формулювання мети та завдань. Мета дослідження: розкрити особливості навчання української мови та читання в умовах Концепції НУШ. Завдання: з'ясувати сучасні підходи до освітнього процесу у початковій школі, визначити специфіку навчання за мовно-літературною освітньою галуззю Державного стандарту.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження щодо особливостей навчання української мови та читання розглядаємо крізь призму організації освітнього процесу у 1-4 класах й застосування методів, прийомів навчання.

Організація освітнього процесу у початковій школі набула нового змісту: тематичний, інтегрований та діяльнісний підходи у навчанні, наявність інклюзивної освіти, формування загальнолюдських й демократичних цінностей. «Важливим складником системи формування нового змісту освіти є чітке бачення результатів педагогічного партнерства «учень – вчитель», в основі якого

відповідні цінності, зазначені в Концепції Нової української школи, що, в свою чергу, рекомендовані Європейським парламентом та Радою Європи, і містять 24 риси і чесноти, що їх визнали пріоритетними понад 50 країн світу [2, с.55]. У класах організовано навчальні осередки, що сприяють створенню творчого середовища: осередок навчально-пізнавальної діяльності з відповідними меблями, змінні тематичні, осередок для гри з настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор, осередок художньо-творчої діяльності з полицками для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт, куточок живої природи, осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям. Нові умови навчання у класній кімнаті мотивують молодших школярів до навчальної та творчої діяльності.

Н. Бібік у Пораднику для вчителя розкриває особливості освітнього процесу у початковій школі, акцентує увагу на навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Дослідниця пише про застосування у класах з інклюзивним навчанням практику спільного викладання. «Ця форма спільного викладання передбачає, що основний учитель визначає навчальний зміст, методи навчання, навчальні види діяльності для усіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами. Допоміжний вчитель (асистент вчителя) надає підтримку окремим учням, проводить навчальні заняття з малими групами тощо» [2, с.157]. Ця форма викладання є новою й потребує командного підходу у навчанні молодших школярів.

Ми акцентуємо увагу й на викладанні у команді. «У процесі командної роботи обидва вчителі спільно планують навчальний час, визначають навчальний зміст, організацію уроків, стратегії навчання та управління класом. Основний учитель і асистент вчителя одночасно проводять навчання з усім класом – у той час, як один вчитель пояснює або представляє навчальний матеріал, інший може демонструвати слайди чи інші навчальні матеріали» [2, с.158].

З-поміж методів навчання рекомендуємо ігрові, дослідницькі, проєктні, інтерактивні. У практиці початкового навчання утверджуються й такі інноваційні: кубування, гронування понять, графічні (ментальні карти) та інші. З метою формування читацьких умінь застосовуються різні види читання: ланцюжкове, вибіркове, парти-

турне, «хвилею», «диктор телебачення» тощо. Наше дослідження показує, що ефективність освітнього процесу забезпечується яскравими презентаціями мовних тем.

З'ясовано, що розвиток зв'язного мовлення слід здійснювати комплексно за чотирма рівнями: лексичному, вимовному, рівні словосполучення та речення, текстовому. За словами К. Пономарьової, «молодший шкільний вік надзвичайно сприятливий для оволодіння комунікативними вміннями і навичками, оскільки в дітей цього вікового періоду легко формуються мовленнєвий слух та артикуляція, вони залюбки засвоюють нові слова і сталі вислови, оволодівають лінгвістичними конструкціями, виявляють інтерес і чутливість до мовних явищ, прагнуть до спілкування і швидко набувають мовленнєвого досвіду» [3, с.4].

Сьогодні набувають значення тренувальні вправи, що спрямовані на формування мовної, читацької компетенції та громадянської компетентності. Нами обстоюється текстоцентрична технологія навчання. Тексти про Україну, творчих людей, їх патріотизм у захисті Батьківщини, розповіді про рідний край, природу дають можливість молодшому школяреві зрозуміти сучасні тенденції суспільного життя.

К. Пономарьовою запропоновано компетентнісно орієнтовані завдання, що спрямовані на засвоєння української мови. «Компетентнісно орієнтоване завдання – це спеціально створена дидактична конструкція, яка використовується з метою формування або перевірки предметних і ключових компетентностей. Особливість таких завдань полягає в тому, що вони спрямовані не на відтворення інформації, а на організацію самостійної пошукової і творчої діяльності школярів з метою вирішення певних життєвих проблем. З огляду на зазначене, в умовах компетентнісно орієнтованого навчання важлива не кількість засвоєних знань, а здатність учнів самостійно шукати потрібну інформацію, вибирати спосіб дії в певних умовах і застосовувати необхідні знання, вміння й навички для розв'язання поставлених навчальних завдань... Призначення компетентнісно орієнтованих завдань – «занурити» школярів у життєву ситуацію і спонукати їх до вирішення конкретних проблем» [3, с.40].

Наше спостереження за освітнім процесом у початковій школі показує, що такі завдання спрямовані на соціалізацію особистості, на розвиток креативного мислення.

Висновки. Нами окреслені деякі особливості організації освітнього процесу у початковій школі, застосування інноваційних методів навчання.

Література:

1. Вашуленко М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посібник. К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.

2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

3. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

МОДЕЛІ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У КЛАСАХ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Тетяна Хома

кандидат педагогічних наук,

Дар'я Агоста

магістрантка 2 року навчання

спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Постановка актуальності проблеми. Сьогодні пріоритетним завданням, що стоїть перед закладами загальної середньої освіти, є формування інклюзивного освітнього середовища, залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання, повноцінного соціального життя, активної участі в колективі. У Законі України «Про освіту» визначено: «заклади освіти створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних

потреб і можливостей. Заклад освіти відповідно до законодавства організовує та/або забезпечує надання особам з особливими освітніми потребами психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також допоміжних засобів для навчання» [5].

Одним із важливих аспектів отримання якісної освіти дітей з ООП є вміння педагога реалізувати індивідуальний підхід до учнів, формувати їх траєкторію розвитку й виховання, співпрацюючи з батьками дитини та іншими фахівцями. Асистент вчителя є учасником шкільної команди психолого-педагогічного супроводу та бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку.

Міністерством освіти і науки України розроблено «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році», у яких вказано обов'язки асистента вчителя. З-поміж усіх визначено: «забезпечувати партнерство з вчителем та іншими учасниками освітнього процесу з метою виконання освітньої програми для досягнення усіма учнями класу результатів навчання, формування відповідних компетентностей, їхнього особистісного та соціального розвитку» [3]. Саме тому питання ефективної взаємодії педагога та асистента вчителя у класах з інклюзивним навчанням є на часі.

Аналіз наукових досліджень із проблеми. Означена проблема у центрі наукових розвідок низки дослідників (А. Колупаєва, О. Коган, А. Лапін, М. Сварник та інші). Ключовим складником успішного функціонування інклюзивної освіти автори визначають командний підхід, усвідомлення асистентом учителя важливості своєї ролі, належного рівня сформованості його професійної компетентності.

Формулювання мети та завдань. Мета – охарактеризувати моделі співпраці вчителя та асистента вчителя у класах з інклюзивним навчанням; завдання – визначити їх взаємодію у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Діяльність педагога та асистента вчителя базується на якісній взаємодії та скерована на організацію процесу навчання, виховання та розвитку учнів з ООП. На вчителя покладено завдання розробки індивідуальних навчальних планів

учнів, ведення освітнього процесу, асистент учителя виступає у цьому процесі помічником, спостерігає за учнем під час навчання та корекційно-розвиткових занять, аналізує переваги і труднощі, які виникають у здобувача освіти, відстежує динаміку розвитку дитини, сприяє розкриттю її здібностей.

У фокусі сучасних наукових доробок виокремлено практичні навички, яких повинен набути асистент учителя: «застосування професійних знань у діяльності; здійснення педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; вміння налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу. Успішність професійної діяльності також залежить від особистісних якостей асистента вчителя до яких можна віднести: комунікативні та організаційні здібності; здатність співпереживати; ціннісні орієнтації» [6].

Асистент учителя повинен формувати емоційно насичені відносини з учнем з ООП, допомагати розв'язувати конфліктні ситуації, надихати, спонукати до навчання [2].

О. Коган, досліджуючи тандем педагога та асистента вчителя, висловлює окремі пропозиції, яких може надати учитель асистенту: підбір навчальних завдань, які учень міг би виконати (але остаточне рішення про використання цих завдань прийматиме вчитель); перевірку вправ та тестів на множинний вибір, інші види вправ/запитань, де учень повинен дати єдину вірну відповідь [4]. На думку автора, ключовими аспектами взаємодії між учителем та асистентом учителя повинні стати взаємопов'язані між собою складові: довіра, розподіл відповідальності, рівноправність, спільні ухвалення рішень, обговорення, загальні ресурси [4, с.16].

Дотримуємось позиції А.Колупаєвої: «провідна роль у забезпеченні навчально-виховного процесу на уроці належить учителеві, у той час як асистент має опікуватись цим процесом у векторі найоптимальнішого засвоєння інформації, знань, формування навичок в учнів з ООП. Відтак, асистент учителя – його помічник, і серед його функціональних обов'язків провідним є здійснення навчально-розвиткової діяльності» [1, с.29].

У контексті співпраці «учитель – асистент учителя» науковець акцентує на важливості спільного викладання, що здійснюється в

«єдиному фізичному просторі разом, у різноманітній за складом групі учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами» [1, с. 47]; обґрунтовує три основні моделі співпраці педагогів у контексті спільного викладання: консультування, навчання, співпраці (робота в команді). Характеризуючи модель співпраці та форм спільного викладання, А. Колупаєва виокремлює підтримуюче викладання, паралельне викладання, альтернативне викладання, викладання в команді. «Підтримуюче викладання. Цей підхід передбачає провідну діяльність одного з педагогів (вчителя) та допоміжну — іншого (асистента)... Паралельне викладання. Ця форма викладання використовується тоді, коли педагоги працюють одночасно з різними групами учнів в одному класі. Учні діляться на дві гетерогенні та однакові за кількістю учнів групи. Обидва вчителі навчають свою групу... Альтернативне викладання. Ця форма викладання практикується для того, щоб один із педагогів підсилив якість викладання іншого педагога за рахунок дублювання роботи вчителя, але в меншій групі дітей. Це може відбуватись, наприклад, коли вчитель надає інформацію в рамках теми для загальної спільноти класу, а асистент здійснює ті самі дії у меншій групі учнів... Викладання в команді. У процесі командного викладання вчитель та асистент зазвичай роблять усе, що робить традиційно вчитель: планують, викладають, оцінюють, несуть відповідальність за навчання всіх учнів у класі. Відповідальність, як і лідерство, є спільними під час командної роботи. Наприклад, педагог може демонструвати хід проведення експерименту, тоді як асистент моделює ведення записів чи результати експерименту» [1, с.50-52].

Вибір та реалізація форми співпраці повинна сприяти результативності навчання учнів, але не повинна виражатися надмірною підтримкою та опікою, щоб не нашкодити дитині.

Висновки. Важливою складовою успішного розвитку дитини з особливими освітніми потребами є створення сприятливих умов, позитивного емоційного середовища. Цьому сприяє злагоджена, чітко змодельована співпраця педагога й асистента вчителя, спрямована на забезпечення умов для навчання. Виховання та розвитку дитини.

Література:

1. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
2. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі: Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. К.: Видавничий дім «Плеяди», 2014. 219-232 с.
3. Лист МОН щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році. 31 серпня 2020 р. № 1/9-495. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f4/f39/94b/5f4f3994b43e6123926374.pdf>.
4. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110с.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179).
6. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні і: попередній аналіз ситуації. Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту. Київ.: 2013. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iceditions/31/>

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ПАРТНЕРСТВА БАТЬКІВ ТА ПЕДАГОГІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ООП

Оксана Чекан

*кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівського державного університету;
вчитель-логопед логопедичного пункту
управління освіти, молоді та спорту
виконавчого комітету Мукачівської міської ради*

Постановка актуальності проблеми. Одним із головних завдань сучасного закладу освіти – це організація освітнього процесу так, щоб вектор розвитку дитини був єдиним для дорослих в сім’ї та в освітньому закладі. А співпраця батьків і педагогів під час освітнього процесу – це, у першу чергу, комунікація.

Згідно спостережень та аналізу, дуже часто комунікація між батьками та педагогами перетворюється на емоції, претензії в бік одне одного, часто бувають випадки коли взаємодія батьків та педагогів відбувається в протистоянні: ми гарні батьки - я гарний педагог. Насправді батьки, педагоги прагнуть однієї мети - допомогти дитині навчатися, зробити так щоб їй було комфортно під час освітнього процесу. Якщо обидві сторони не знайдуть спільні точки дотику, тоді страждає третя сторона, - дитина. Адже, батьки - дитина – педагог утворюють трикутник, на вершині якого є дитина, а батьки та педагоги займають місця в основі цієї вершини, яка має бути непохитною.

Аналіз наукових досліджень. Як засвідчили закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенцію про права дитини[1] та інших нормативно-правових актів, відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не звільняє батьків або осіб, які їх замінюють від виховання й розвитку їх дитини.

Основне завдання сучасного педагогічного колективу – це ініціювання різних форм участі батьків в освітньому процесі, управлінні та громадському самоврядуванні закладу освіти, а також соціально-педагогічному патронаті сімей вихованців. Адже, саме сім'я виступає дієвим, моделюючим, соціальним, комунікативним, культурним інститутом виховання, навчання і самореалізації особистості.

Згідно підрозділу «Зміст та організація освітнього процесу» нової редакції БКДО, надзвичайно важливим в організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку є єдність зусиль педагогічного колективу закладу дошкільної освіти, інших закладів та установ, батьків або осіб, які їх замінюють, у формуванні відповідних життєвих компетентностей дитини, зокрема дитини з особливими освітніми потребами, враховуючи рекомендації інклюзивно-ресурсного центру. Це передбачає психолого-педагогічне просвітництво батьків, психолого-педагогічний супровід та підтримку розвитку дитини в умовах родинного виховання, активне залучення батьків вихованців в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Мета- висвітлити основні засади партнерства батьків та педагогів у роботі з дітьми, що мають ООП

Виклад основного матеріалу. Згідно спостережень, в родині, де народилася дитина з особливими освітніми потребами, відразу з'являються такі почуття, як страх, заперечення, тривога, переляк, образа, безпомічність, розгубленість, смуток і навіть шок.

Як зазначили дослідження, реагування батьків на появу дитини з особливостями має декілька варіантів (див. рис.1.1.). Частою є реакція заперечення, тобто заперечується, що дитина має порушення. У такому випадку дитина не отримує належних корекційних занять та умов освітнього процесу, що є вкрай важливим для її розвитку. Наступною є реакція надмірного захисту, батьки сповнені відчуттям жалості співчуття, що виявляється в надмірному великому і захисному від всіх небезпек, типів виховання дитини. У сільській місцевості найчастішим є приховане зречення від дитини – порушення вважається ганьбою.

Також спостерігається негативне ставлення до дитини, котре ховається за надмірно дбайливим, попереджувальним вихованням. Частий варіант відкритого зречення, відкидання дитини - дитина приймається, але батьки повністю усвідомлюють свої ворожі почуття.

Схеми реагування батьків на появу дитини з особливостями психофізичного розвитку подано на рис.1.1.

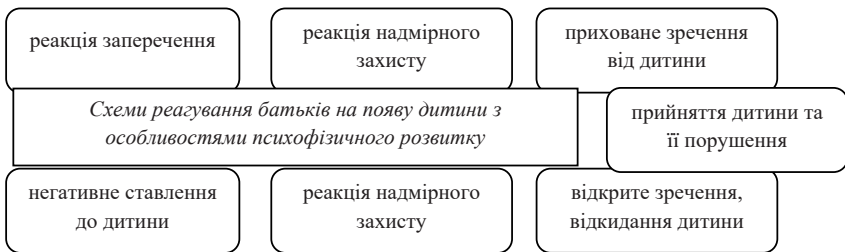


Рис. 1.1. Схеми реагування батьків на появу дитини з особливостями психофізичного розвитку

Проте, згідно досліджень, 60% батьків приймають порушення дитини, адекватно оцінюють його і проявляють щодо дитини справжню відданість. Тому важливою, як було зазначено вище, є організація освітнього процесу так, щоб вектор розвитку дитини був єдиним для дорослих в сім'ї та в освітньому закладі.

Отже, цитуючи слова В.О. Сухомлинського: «Пам'ятайте у школі дитина не лише вчиться і виховується але вона у школі і живе.

Там де забувається основна істина – там страждає дитина. Таке навчання для дитини стає важким тягарем. А де ж навчання виступає невід’ємною частиною багатогранного духовного шкільного життя - там для дитини життя є цікавим і захоплюючим. А два крила такого життя - це педагог та батьки, які повинні співпрацювати». Тому, лише у тісній співпраці батьків та педагогів, можна належним чином навчити та виховати дитину.

Основним із завдань сучасного закладу освіти, – переконати кожного батька, як підкреслював відомий педагог Ян Корчин, що виховання дитини не мила забава, а справа, в яку слід вкласти зусилля безсонних ночей, капітал тяжких переживань і багато думок. «Тільки той народ бере перемогу який має найкращу школу, це шлях до волі до науки добробуту» - за словами Софії Русової [2, с.134-135].

Взаємодію закладів освіти з родинами слід спрямувати на розвиток високого рівня психологічної культури всіх учасників освітнього процесу і на рівні знань і на рівень повсякденного спілкування. Тому важливою є організація корекційної педагогічної роботи в родині.

Сприятливими умовами для досягнення життєво-важливих цілей дитини з ООП, є:

- навчити спілкуватися;
- визначити життєві цінності;
- навчити досягати поставленої мети;
- навчити жити, не перебуваючи в залежності від здорових людей (за можливістю);
- викоринити споживацьку психологію та замінити її умінням отримувати радість;
- навчити поважати бажання інших та їхні інтереси.

Отже, основними завданнями корекційної педагогічної роботи в родині є:

1. Реконструкція батьківсько-дитячих взаємин.
2. Оптимізація подружніх і внутрішньо-сімейних взаємин.
3. Гармонізація міжособистісних відносин між парою-матері, дитини та членами родини, й іншими (сторонніми) особами.
4. Корекція неадекватних поведінкових і емоційних реакцій батьків дітей з особливими потребами.

5. Розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації і самоствердженню дорослих, які виховують дитину з особливими потребами.

6. Формування навичок соціальної взаємодії.

7. Особисте зростання кожного з членів родини дитини з особливими потребами під час корекційних занять.

Крім того, важливо навчити батьків методів і методичних прийомів, які вони зможуть застосовувати в процесі виховання своєї дитини. Приміром:

1. Метод моделювання різних побутових ситуацій.

Дитина розвивається, спостерігаючи за щоденними подіями вдома: приготування їжі, прання білизни, розмова батьків по телефону і т.ін.

Для того щоб «особлива» дитина опанувала ці ситуації, щоб вона почувала себе в них комфортно, батьки можуть створювати подібні ситуації і навчити дитину елементарних дій: як потрібно брати слухавку, куди натискати, як ввічливо відповісти на дзвінок, що дає дитині певний досвід, який поступово накопичується, готує її до самостійного життя.

Моделюючи різні ситуації і пропонуючи дитині їх конкретне вирішення, батьки допомагають уникнути ситуацій невизначеності, які викликають в «особливої» дитини тривогу, а іноді й агресію.

2. Ігровий метод.

Різні сюжетно-рольові ігри, що моделюють поведінку, домашні вистави, розвивальні та рухливі ігри.

Гра є найважливішою самостійною діяльністю дитини та має велике значення для її фізичного і психічного розвитку, становлення індивідуальності та формування колективу. Гра захоплює дитину, дає їй радість, викликає позитивні почуття і переживання, задовольняє її інтереси в творчому відображенні життєвих вражень.

Гра привчає до порядку. Система правил у грі абсолютна і незалежна. Неможливо порушувати правила і бути в грі. Ця якість – любов до порядку є дуже цінною у нашому нестабільному, хаотичному світі.

3. Зміна обстановки.

Виїзди на природу, прогулянки в ліс, на озеро і т. ін. Природа дає дитині з обмеженими можливостями дуже багато. Вона відчуває

себе більш розкутою, на неї не тисне місто своїми правилами. У лісі можна й покричати та побігати, а виплеск емоційної енергії потрібен кожному, особливо дитині з ООП.

Такі поїздки мають навчальне значення. Можна познайомити дитину з назвами квітів і дерев, комах і птахів. Можна пограти з нею в прості рухливі ігри. Навчити її чогось, наприклад, того, що не можна брати в рот, а що їстівне. Навчити збирати ягоди, гриби, на власному прикладі показати, як потрібно охороняти природу, і т.ін.

4. Метод творчих завдань, доступних для дитини.

- намалювати;
- виліпити з пластиліну або глини;
- вирізати з паперу;
- розфарбувати картинку;
- зробити аплікацію та ін.

У даний час проводиться велика кількість конкурсів і виставок робіт дітей з обмеженими можливостями. Вони хочуть бути чимось корисними, їм потрібно тільки трохи допомогти.

5. Метод тісної співпраці фахівців і сім'ї.

Деякі спеціальні (корекційні) освітні установи практикують спільні наради батьків і фахівців, де обговорюється подальша програма для дитини, розробляється так званий маршрут розвитку дитини.

Може обговорюватися, у якому класі (групі) краще дитині навчитися, які види діяльності для неї кращі, якими навичками вона вже володіє, а які їй ще потрібно прищеплювати, і т.ін. Це дієвий метод, який допомагає і дитині і батькам.

Фахівці можуть допомогти скласти план домашнього виховання, розповісти, як і чим можна займатися, на що потрібно звернути увагу.

На сьогоднішній день, актуальним в Українських закладах освіти є запровадження так званої «батьківської партії». Батьки мають змогу прийти, подивитися як навчається їхня дитина, порівняти поведінку своєї дитини із поведінкою та навчанням інших дітей. Тому батьки, котрих діти мають ООП, особливо батьки, котрі цього не визнають – мають бути запрошеними у першу чергу.

Висновки. Отже, як говорив В.О. Сухомлинський, що знедолена природою дитина не повинна знати, що вона малоздібна, що у неї слабкий розум, слабкі сили. Виховання такої дитини повинно бути

у сто раз сильнішим, чутнішим, дбайливішим [3, с.7–279]. Сучасний державний стандарт цьому сприяє. Адже на відміну від попередніх стандартів нинішній містить не лише перелік обов’язків батьків щодо виховання та навчання дітей але і має поради, як це можна зробити в домашніх умовах, що у свою чергу є важливим у роботі з дітьми, що мають ООП.

Література:

1. Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року. Законодавство України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

2. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упорядн. прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 2008. Кн. 3. – 2008. – 240 с.

3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5т. Київ: Радянська школа. 1976. Т. 3. С. 7–279

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ «КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ФНМ»

Едіта Шеффер

*здобувачка Мукачівського державного університету
І курсу денної форми навчання педагогічного факультету
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

Оксана Чекан

*кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівського державного університету;
вчитель-логопед логопедичного пункту
управління освіти, молоді та спорту виконавчого
комітету Мукачівської міської ради*

Постановка актуальності проблеми. Формування мовленнєвої компетентності — одне з пріоритетних завдань всебічного гармонійного розвитку як у масовому дошкільному навчальному закладі, так і в спеціальному компенсуючого типу для дітей з порушенням мовлення.

Сьогодні одним з найпоширеніших логопедичних проблем дошкільнят є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), при якому порушуються фізичний, фізіологічний і психологічний механізми фонемоутворення за умови нормального розвитку слуху та інтелекту.

Аналіз наукових досліджень. Згідно зі спільним наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України № 240/165 від 27.03.2006 р. «Про порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу»[1] у логопедичні групи для дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) приймаються дошкільники, починаючи з чотирьох років. Однак на сьогодні в Україні досі не було програмно-методичного забезпечення для роботи з цією категорією дошкільнят. Саме тому і створено програмно-методичний комплекс «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей із ФФНМ (перший рік навчання) [2].

Мета – аналіз теоретичних засад щодо використання програмно-методичного комплексу «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей із ФФНМ».

Виклад основного матеріалу. Програмно-методичний комплекс з розвитку мовлення — це система корекційно-розвивальної роботи, що включає короткий виклад основних положень діяльності вчителя-логопеда, змісту і шляхів логопедичної роботи відповідно до паспортного віку дітей.

Програмно-методичний комплекс для роботи з дітьми п'ятого віку життя з ФФНМ має такі розділ:[4]

1. Характеристика мовленнєвого розвитку у дітей.
2. Організація корекційно-розвивальної роботи у групах для дітей п'ятого року життя із ФФНМ.
3. Програма корекційної роботи з розвитку мовлення дітей.
4. Методичні рекомендації щодо проведення корекційної роботи з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя з ФФНМ, розвивальні ігри та вправи.

Можна виділити основні прояви, що характеризують ФФНМ [3]:

- 1). Недиференційована вимова пар або груп звуків. В цих випадках один і той же звук може служити для дитини заміником двох або навіть трьох інших звуків. Наприклад, м'який звук т'

вимовляється замість звуків с, ч, ш («тюмка», «тяска», «тяпка» замість сумка, чашка, шапка).

2). Заміна одних звуків іншими, такими що мають більш просту артикуляцію і викликають менше труднощів у вимові для дитини. Звичайно звуки, складні для вимовлення, замінюються більш легкими, які характерні для раннього періоду мовного розвитку. Наприклад, звук л вживається замість звуку р, звук ф – замість звуку ш. У деяких дітей ціла група свистячих і шиплячих звуків може бути замінена звуками т і д («табака» замість собака і т.п.).

«3). Зміщення звуків. Це явище характеризується нестійким вживанням цілого ряду звуків в різних словах. Дитина може в одних словах вживати звуки правильно, а в інших - замінювати їх близькими по артикуляції або акустичним ознакам. Так, дитина, уміючи вимовляти звуки р, л або з ізольовано, в зв'язному мовленні вимовляє їх змішано.

При фонетико-фонематичних порушеннях мовлення (ФФНМ), поряд із порушеннями фонетичної сторони мовлення (недостатня сформованість фонематичного слуху), наявне недорозвинення фонематичних процесів: фонематичного сприймання (слухової диференціації звуків), фонематичного аналізу, фонематичного синтезу, фонематичних уявлень.

Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення має кілька ступенів вираження, а саме: а) *легкий*, при якому спостерігається недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, які порушені у вимові; б) *середній*, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові; в) *тяжкий*, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношення між звуковими елементами (Г. А. Каше, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна та ін.). Зазвичай у нормі до чотирьох років дитина оволодіває вмінням розрізняти на слух усі фонемі рідної мови та вимовляє більшість звуків, окрім [л], [р'] та [р] (О. М. Гвоздев, О. М. Мастюкова, Т. Б. Філічева, М. Ф. Фомічова, М. Ю. Хватцев, Н. О. Чевельова, Г. В. Чіркїна та ін.). Однак у дітей п'ятого року життя із ФФНМ

формування як фонетичної, так і фонематичної складових мовлення мають свої специфічні особливості. *Доцільно розглянути їх за такими напрямками:* 1) анатомо-фізіологічні передумови мовленнєвої функції; 2) просодичні компоненти мовлення; 3) фонетична складова мовлення; 4) фонематична складова мовлення.

Дослідження показало, що контингент середньої логопедичної групи для дітей із ФФНМ є різномірним. До його складу входять: а) діти з дислалією; б) дошкільники з дизартрією; в) дошкільники з порушенням тембру голосу та звуковимови, обумовленим анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату (діти з ринолалією); г) діти з недостатньо сформованою звуковимовною складовою та з патологічно прискореним темпом мовлення (дошкільники з тахілалією на фоні простої дислалії); ґ) дошкільники з порушеннями голосу (діти з дисфонією) на фоні простої дислалії. Наявність в одній групі такої кількості дітей із різними логопедичними висновками потребує диференційованого підходу як до діагностики, так і до подолання виявлених мовленнєвих порушень.

Моторика рук в допомогу дітям з ФФНМ: ступінь сформованості точних і тонких рухів пальцями рук безпосередньо впливає на ФФНМ. Вчені встановили, що дрібна моторика пальців — ігри з пальчиками; гімнастика для рук і пальчиків; малювання картинок; ліплення з пластиліну, добре впливають на розвиток і покращення.

Артикуляційна гімнастика: метою таких занять є зміцнення м'язів артикуляційних органів дитини (язика, губ, м'якого неба), розвиток їх рухливості і навчання їх диференційованим рухам.

Висновки. Отже, з вище зазначеного використання програмно-методичного комплексу «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей із ФФНМ» допоможе педагогам у роботі спеціальних дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення, вчителям-логопедам дошкільних логопедичних пунктів при дошкільних закладах загального розвитку, працівникам реабілітаційних центрів.

Література:

1. «Про порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу»: Постанова Кабінету Міністрів України

від № 240/165 від 27.03.2006 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0414-06#Text>

2. Рібцун Ю. В. Програма корекції ФФНМ. Дошкільне виховання — 2012. — №2. — с.34

3. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. — Вип. 2. — 2011.

4. Рібцун Ю. В. Особливості фонематичної складової мовлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — № 18.

ВЗАЄМОДІЯ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІЗ БАТЬКАМИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Христина Шніцер

*магістрантка I року навчання
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»*

Світлана Стеблюк

*доктор педагогічних наук,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Роль сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку є значно більшою порівняно з типовими родинами, оскільки передбачає не тільки навчання й виховання її як особистості, а й коригування розвитку. З роками ця відповідальність посилюється, адже дитина освоює нові ролі у суспільстві: від дошкільника до підлітка – сформованої особистості з власними переконаннями, принципами, життєвими позиціями.

Психолого-педагогічний супровід дитини в закладі освіти неможливий без співпраці родини та асистента учителя. Відповідно до Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963, асистент вчителя – це педагогічний працівник, що призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну

освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу [3]. У посадовій інструкції зазначено, що асистент вчителя здійснює функції: організаційну (допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням); навчально-розвивальну (співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів); діагностичну (разом із групою фахівців оцінює навчальні досягнення учнів); прогностичну (на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку); консультативну (активно взаємодіє з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу) [5]. Саме в рамках останньої функції здійснюється взаємодія з батьками учня, що має особливі освітні потреби (далі ООП).

Питання налагодження співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах з інклюзивним навчанням висвітлювалися у працях низки науковців: В. Бондаря, С. Миронової, Н. Квітки, Л. Коваль, А. Колупасвої, Н. Компанець, А. Лапіна, С. Миронової та ін.

Як зазначає А. Колупасова, однією з важливих умов успішної співпраці з сім'ями є їх детальне вивчення. Зокрема, спеціалістам закладів з інклюзивним навчанням необхідно володіти інформацією щодо складу сім'ї, її соціального статусу, культурного та освітнього рівня батьків, становища дитини в сім'ї, стосунків батьків з фахівцями закладу і батьками інших, педагогічної компетентності батьків у вихованні дитини з ООП, готовності співпрацювати зі спеціалістами інклюзивного навчального закладу і безпосередня практична участь у процесі корекційно-розвивальної та виховної роботи [2].

На необхідності активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з ООП, наголошує О. Колишкін. З позиції автора, це обумовлено насамперед тим, що саме сім'я вважається основним стабілізуючим фактором адаптації дитини. З цією метою, ефективними методами дослідження сім'ї є: вивчення особових справ, спостереження за стосунками дітей з батьками, бесіда з дитиною, анкетування батьків [1].

Здійснюючи аналіз отриманих даних, асистент вчителя підбирає ті методи взаємодії з батьками учня з ООП, які стануть результативними.

Зокрема, у професійній діяльності нами пропонується використовувати:

- бесіди і консультації;
- «дебати» – обмін думками між фахівцями і батьками з метою визначення підходів у взаємодії з дітьми;
- «2+1» – включення батьків у процес занять з дитиною;
- інформаційні стенди і тематичні виставки;
- відкриті заняття фахівців;
- семінари-практикуми;
- тренінги;
- зошит взаємодії між вчителями, асистентом вчителя та батьками учня;
- спільні заняття з дітьми;
- проєктування (розроблення сімейних проєктів);
- відеомайстер-класи;
- портфоліо.

За умов дистанційного навчання роль асистента вчителя посилюється, оскільки діти з ООП в умовах воєнного стану потребують особливої уваги та підтримки в освітньому процесі. Відповідно до Листа Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 р. №1/10258-22 «в умовах організації дистанційного навчання асистент вчителя:

- організовує спільно з учителем/ями освітній процес з використанням технологій дистанційного навчання;
- забезпечує навчання учня з особливими освітніми потребами, у тому числі за потреби здійснює в межах свого педагогічного навантаження індивідуальне підключення поза часом уроку, який здійснюється онлайн, та надає додаткові пояснення, виконує разом з дитиною домашні завдання, які були їй не зрозумілі;
- надає додаткові пояснення дитині щодо виконання матеріалу, який вивчається, та завдань в окремій онлайн кімнаті, забезпечує перевірку виконання таких завдань;
- забезпечує реалізацію індивідуальної програми розвитку в межах своєї компетенції, зокрема досягнення поставлених в програмі цілей навчання, завдань на період дії ІПР, забезпечення визначених ІПР потреб, тощо;

– забезпечує в межах компетенції реалізацію індивідуального навчального плану дитини (за наявності);

– забезпечує комунікацію закладу освіти та батьків (інших законних представників дитини) з метою організації навчання учнів з особливими освітніми потребами;

– координує дистанційне навчання з батьками (іншими законними представниками) дитини, у тому числі завчасно попереджає про зміни розкладу, необхідні навчально-дидактичні матеріали тощо;

– здійснює підготовку матеріалів для дистанційного навчання для учнів з особливими освітніми потребами, у тому числі консулює батьків щодо їх використання;

– забезпечує підготовку індивідуальних завдань та адаптацію навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей учня з урахуванням умов дистанційного навчання;

– асистує вчителю під час проведення дистанційних занять, зокрема допомагає вчителю під час поділу учнів на пари і групи в ZOOM-конференціях, може приєднуватись до будь-якої пари/групи в будь-який момент, допомагати та виправляти помилки, слідкувати за підняттям рук учнів, вмикати та вимикати мікрофони, включати демонстрацію екрану для показу презентацій та відео, слідкувати за чатом та відповідати на питання учнів та батьків, які виникають під час уроку...» [4].

Одним з основних завдань у роботі зі сім'ями, які виховують дитину з особливостями психофізичного розвитку є навчання їх окремим методам і прийомам корекційного впливу, як-от: метод моделювання побутових ситуацій; ігровий; метод творчих завдань, доступних для дитини. Форми та зміст роботи визначають диференційовано – залежно від ступеня готовності родини до співпраці.

У корекційно-виховному процесі необхідно прагнути виховати в дитини самостійність, впевненість, мобільність. Для цього важливим є формування умінь і навичок, необхідних для самостійного життя; комунікації.

Дорослим не варто надмірно опікуватися дитиною, знижувати вимоги, натомість слід створити сприятливі умови для досягнення життєвих цілей: навчити спілкуватися, досягати поставленої мети; визначати життєві цінності; поважати бажання інших, їхні інтереси.

Отже, взаємодія асистента вчителя з батьками дітей, що мають особливі освітні потреби, є актуальним питанням. Ефективною вона буде в тому випадку, якщо буде дотримано вимог: створення сприятливої атмосфери, детальне вивчення родини учня, постійне спілкування і консультативна підтримка.

Література:

1. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
2. Основи інклюзивної освіти. [Навчально-методичний посібник] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : «А. С. К.», 2012. 308 с.
3. Перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF#Text>
4. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році. Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09. 2022 р. № 1/10258-22 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1025729-22#Text>
5. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту. №1/9-675 від 25.09.12 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12#Text>

РУХЛИВІ ІГРИ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ, РЕКОМЕНДОВАНІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Вікторія Штуккерт

магістр спеціальності «Спеціальна освіта»,

Розлуцька Галина

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Проаналізовано окремі аспекти застосування рухливої гри для дітей молодшого шкільного віку. Акцентовано увагу на характеристиці дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та проявах відхилення. Підкреслено ефективність рухливих ігор для

покращення психоемоційного статусу дітей. Зазначено важливість врахування при доборі рухливих ігор принципів адаптивного фізичного виховання.

Кількість дітей із інвалідністю у світі оцінюється майже в 240 мільйонів осіб підтверджують дані останнього дослідження ЮНІСЕФ (Дитячого фонду в ООН), проведеного 42 країнах. Невтішна ситуація в Україні, – за даними Держстату (2019 р.) нараховано 163 886 дітей з інвалідністю. Наведені дані вказують на необхідність всебічного аналізу ефективних технологій розвитку і методик адаптивної фізичної культури дітей, які б забезпечили якісну реабілітацію дитини молодшого шкільного віку.

У сучасних наукових дискурсах проблема розвитку дітей з із порушеннями інтелектуального розвитку привертає все більшу увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Розкрито сучасний інструментарій щодо діагностування дітей з порушеннями інтелекту (Н. Бабич, К. Глушенко, Н. Гладких та ін.), соціалізації (В. Бондар, В. Синьов, М. Супрун та ін.); здійснення психолого-педагогічного супроводу (І. Бех, А. Заплатинська, В. Кобильченко, В. Лебединський), вплив рухової діяльності (Е. Вільчковський, Н. Лебедева, К. Левшунова, А. Маркосян) тощо. Розробки вищенаведених науковців створюють теоретико-методичне підґрунтя нашого дослідження.

Мета – аналіз окремих аспектів застосування методу рухливої гри дітей із інтелектуальними порушеннями.

Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку характерні обмеження пізнавальної діяльності, недостатній психічний розвиток, що супроводжуються розладами емоційно-вольової сфери, особистісними проблемами і труднощами соціалізації. Тому, організовуючи навчальний процес для дітей з порушеннями ОРА та інтелекту, слід приділити увагу адаптивній фізичній культурі та можливості її застосування в сучасній системі освіти.

Важливим методом адаптивного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є корекційно-розвивальні рухливі ігри, оскільки вони сприяють формуванню та вдосконаленню життєво необхідних рухів, всебічному фізичному

розвитку та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і вольових якостей [2, С. 48].

Позитивне емоційне забарвлення гри стимулює на організм дитини з порушеннями розвитку й більше, ніж інші засоби, а рухлива гра задовільняє рухові потреби. Т. Хома та А. Добиш визначають цінність рухливої гри у тому, що гра викликає позитивні емоції, почуття задоволення, життєрадісність, активність, позитивно впливає на психічний та фізичний розвиток [4, С. 1].

Рухлива гра не лише є засобом профілактики гіподинамії, а й протидіє виникненню гіпокінезії та сприяє формуванню нових навичок, зміцненню всіх функцій організму, розвитку фізичних здібностей та якостей. Як слушно стверджують Ж. Твердохліб, Л. Погребенник, школярі під час навчального процесу малорухомі, їхні органи та системи життєдіяльності втрачають здатність правильно функціонувати. Тому, необхідно частіше залучати їх до рухової активності із використанням рухливих ігор, зокрема проводити естафети, спортивні вечори, які сприятимуть покращенню настрою і зміцненню здоров'я дітей [3].

При розробці комплексу рухових ігор для дітей з інтелектуальними порушеннями потрібно враховувати принципи адаптивного фізичного виховання. Принцип *свідомості й активності* спрямований на розвиток уміння орієнтуватися в навколишній дійсності. Викладач буде заняття таким чином, щоб учень міг засвоювати навчальний матеріал, правильно сприймаючи дійсність. *Принцип індивідуалізації* який полягає в тому, що вчитель звертає увагу на вік, стать, особливості стану здоров'я, фізичного розвитку, темперамент, особистісні й характерологічні якості дитини, її установки, цінності та інтереси, наявність і якість попередньої фізичної підготовки. Принцип *доступності* полягає в тому, що усі засоби, як використовуються в адаптивній фізичній культурі, повинні бути адекватними рівням фізичного навантаження, психомоторного розвитку, стану здоров'я, функціонального стану рухового апарату, попереднього рухового досвіду і фізичної підготовленості. Принцип *послідовності* вивчення вправ безпосередньо пов'язаний із принципом доступності. Це правило значно підвищує ефективність засвоєння нових фізичних вправ.

Принцип *диференційно-інтегральних оптимумів* втілюється у застосуванні оптимальних локальних та інтегральних фізичних навантажень. Принцип *систематичності* випливає з принципів послідовності й диференційно-інтегральних оптимумів і базується на закономірностях умовно-рефлекторної діяльності. Принцип *міцності* зводиться до створення в дитини повних і точних уявлень, сприйняття і відчуттів рухів, що вивчаються, для вироблення міцної навички [1].

Вищенаведене дає підстави для висновків про те, що у роботі із дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями важливо використовувати потенціал рухливих ігор, враховуючи при їх доборі основні принципи адаптивного фізичного виховання, зокрема: свідомості й активності, індивідуалізації, доступності, послідовності, диференційно-інтегральних оптимумів, систематичності та ін.

Подальші перспективи досліджень вбачаємо у визначенні ролі гри дітей з порушеннями інтелекту у соціалізації.

Література:

1. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури: навч. метод. посібник для студентів. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 68 с.
2. Заплатинська А. Б. Становлення поняття сенсорна інтеграція у корекційній педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, 2013. Вип. 23 (1). С. 48-57.
3. Твердохліб Ж. О., Погребенник Л. І. Рухливі ігри для сучасної школи: методичні матеріали. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 62 с.
4. Хома Т.В., Добош А.І. Рухливі ігри як засіб активізації учнів на уроках фізкультури. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/37494/1>

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Катерина Янович

*здобувач 2-го року навчання ОС Магістр
спеціальності Спеціальна освіта*

Маріанна Кляп

кандидат педагогічних наук, доцент

Інклюзивна освіта – це та складова гуманітарної політики кожної сучасної країни, яка свідчить наскільки її суспільство захищає невід’ємні права людини та яка сьогодні поступово входить у освітній процес України. Інклюзивна освіта – це, передовсім, формування суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожного учня чи учениці, що, у свою чергу, забезпечує кращу якість освіти для всіх дітей.

У справді інклюзивному середовищі кожна дитина, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, почуває себе безпечно та має відчуття приналежності до колективу. Учні та їхні батьки беруть участь у визначенні навчальних цілей, а також у прийнятті рішень щодо них. А працівники школи, у свою чергу, мають відповідну кваліфікацію, підтримку, гнучкість та ресурси, аби виховувати, заохочувати та реагувати на потреби всіх учнів, без винятку.

Аналіз останніх публікацій із зазначеного питання (В. Бондар, Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов та ін.) свідчить про значний обсяг досліджень щодо сучасної практики інклюзивної освіти, однак проблема щодо особливостей професійної роботи вчителя-дефектолога в закладі з інклюзивним навчанням та специфіки підготовки фахівців зі спеціальної освіти до навчання дітей з ООП в інклюзивному закладі потребує подальших розробок.

Мета дослідження – проаналізувати професійні функції корекційного педагога в закладі з інклюзивним навчанням, визначити який шляхом можуть бути сформовані відповідні компетентності впродовж здобуття студентом вищої освіти.

Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат [5, с.17]. Це визначення в повній мірі можна віднести і до діяльності корекційного педагога, який працює в закладі з інклюзивним навчанням. На перший план висувуються внутрішні фактори вчителя: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а також зовнішні – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності, сформовані компетентності до професійної діяльності.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запропоновано розуміння професійно-педагогічної компетентності вчителя як складної багаторівневої стійкої структури його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей, що має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення) [3, с.59]. Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності всіх педагогів, в тому числі вчителів-дефектологів: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності та конкурентноздатності на ринку праці.

Специфіка професійної діяльності корекційного педагога в сучасних інтегративних умовах полягає у більш широкому спектрі основних видів і завдань професійної діяльності. На думку багатьох науковців-дефектологів (М. Буйняк, С. Миронова, О. Мартинчук) [2, с.255-257; 4, с. 29], ключовою фігурою в забезпеченні інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (який ми розуміємо як процес, спрямований на створення сприятливих умов для розвитку, навчання і виховання особистості дитини з ООП у загальноосвітньому просторі) має стати саме фахівець з корекційної педагогі-

ки (вчитель-дефектолог), оскільки тільки він достатньою мірою обізнаний із закономірностями психофізичного розвитку та особливостями організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзія в Новій українській школі, нові соціокультурні вимоги до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами зумовлюють усвідомлення потреби у формуванні фахової компетентності педагогів загальної і спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання. Варто зазначити, що першим і найважливішим кроком у напрямку впровадження інклюзії є формування інклюзивної культури – такої свідомості співробітників школи, що базується на розумінні загальних принципів системи, підтримці інклюзивних цінностей, глибокому усвідомленні сторін інклюзивного процесу та моральній готовності до прийняття та менторства дітей з особливими освітніми потребами. Кожному педагогу важливо навчитися ставити себе на місце таких учнів, бачити в них не вади, а особливості та перспективи, а також правильно будувати взаємодію особливих дітей з однокласниками [1].

Корекційний педагог закладу загальної середньої або дошкільної освіти з інклюзивним навчанням є учасником мультидисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу, діяльність якої спрямована на створення необхідних умов для розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами, її соціалізації [2, с.52-53].

На думку О.В. Мартинчук, сучасний вчитель-дефектолог, який працює в закладі з інклюзивним навчанням, має володіти рядом новітніх компетентностей, необхідних для професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища [2, с. 255-259]:

- розуміння цінності різноманіття особистості к однієї з умов забезпечення прогресу в розвитку дитини;

- знання і розуміння методології оцінки розвитку дитини як динамічного, неперервного, комплексного процесу визначення індивідуальних особливостей дитини у різних сферах розвитку;

- володіння уміннями добирати і застосовувати методи, засоби і прийоми роботи для задоволення особливих освітніх потреб дітей з різними функціональними порушеннями розвитку;

- здійснення контролю досягнень дитини з особливими освітніми потребами відповідно до цілей, зазначених у Індивідуальній програмі розвитку;

- забезпечення класного менеджменту для забезпечення ефективного освітнього процесу в інклюзивному закладі освіти з урахуванням особливих потреб та можливостей дітей, створення безпечного та дружнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами;

- знання стратегій командної роботи для забезпечення партнерської роботи з колегами-фахівцями та співпраці з батьками;

- професійна компетентність, постійний особистісний і професійний розвиток для підвищення фахової майстерності;

- здійснення педагогічного коучінгу, тобто підтримки вчителів інклюзивного класу, системний супровід їх особистісного і фахового розвитку.

Основи зазначених компетентностей починають формуватися у закладі вищої освіти, де майбутній фахівець здобуває професійну освіту. Перш за все, цьому сприяє вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, пов'язаних з інклюзивним навчанням та особливостями роботи асистентів вчителя та вихователя, методикою здійснення корекційно-розвиткової роботи, специфікою взаємодії у мультидисциплінарній команді. Важливою складовою формування необхідних для сучасного вчителя-дефектолога компетентностей є різноманітна практична підготовка, як навчальна, так і педагогічна, на посадах асистента вихователя закладів дошкільної освіти, асистента вчителя закладів загальної середньої освіти, педагога спеціальних закладів освіти, фахівця інклюзивно-ресурсного центру. Під час цих практик майбутній фахівець зі спеціальної освіти виконує ряд завдань, пов'язаних з професійною діяльністю вчителя-дефектолога, що готує його до майбутньої роботи за спеціальністю, в тому числі на посаді вчителя дефектолога. Доцільно було б запровадити елементи дуального навчання під час навчання на освітньому ступені магістра.

Реалії сьогодення свідчать про необхідність підготовки випускників спеціальності 016 Спеціальна освіта до роботи у закладах з інклюзивним навчанням. При цьому у них мають бути сформованими цілий ряд компетентностей, які дадуть їм можливість

професійно себе реалізувати на робочому місці на посадах вчителів-дефектологів та асистентів педагогів. Для цього доцільно врахувати вплив певних чинників під час підготовки таких фахівців у закладах вищої освіти, а саме формування переліку дисциплін професійного спрямування у навчальних планах підготовки із збільшенням часу на практичну складову.

Література:

1. Кроки впровадження інклюзивної системи у школі. URL: <https://b-pro.com.ua/statti/kroki-vprovadzheniya-inklyuzivnoi-sistemi-u-zagalnoosvitnomu-navchalnomu-zakladi>

2. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія./ Олена Валеріївна Мартинчук. – К.: Центр учбової літератури, 2018. – 430 с.

3. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г.М. Мешко. 2-ге вид., стереотип. К.: Академвидав, 2012. – 200 с. (Серія «Альма-матер»).

4. Миронова С.П., Буйняк М.Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. – 136 с.

5. Педагогічна майстерність: Підручник /Л.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

Олена Яцина

*доктор психологічних наук,
професор кафедри наук про здоров'я ДВНЗ
«Ужгородський національний університет»*

Робота з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в широкому розумінні стосується спеціальних умов навчання і виховання з метою максимально можливого їхнього психічного розвитку. Урахування їхніх освітніх потреб слугує орієнтиром для пошуку

шляхів задоволення цих потреб по відношенню до діапазону варіантів розвитку дітей з ООП.

Інклюзивна освіта інтенсивно входить у практику сучасної української школи, ставлячи перед нею нові завдання. Серед актуальних завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком дітей із порушеннями психофізичного розвитку слід назвати формування професійної готовності майбутніх спеціалістів до інклюзії. Найвні наукові праці українських дослідників висвітлюють теоретико-практичні аспекти проблеми професійної підготовки спеціалістів до роботи з категорією дітей з ООП (В. Бондар, Л. Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, ін.). Проте досліджень, присвячених вивченню питання психологічної готовності фахівця спеціальної освіти вкрай мало.

Не вдаючись до дискусії щодо тлумачення поняття «психологічна готовність», покликаємось до загальноприйнятого розуміння названої категорії як інтегрованої якості особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок успішної діяльності. Зазначена проблема детально розглядалася класиками психології: С. А. Рубінштейном, К. К. Платоновим, В. М. Мясищевим, ін. Результуючим висновком їхніх доробків став розлогий теоретичний матеріал, в якому констатується, що в психології склалося два головних підходи до розуміння психологічної готовності до діяльності: функціональний і особистісний. З точки зору функціонального підходу готовність розглядається як тимчасовий психічний стан, в якому активуються певні психічні функції індивіда. В особистісному підході готовність розглядається як певна властивість особистості, прояв її індивідуальних якостей (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський).

Безперечно, саме психологічна готовність є умовою успішного опанування професійними знаннями і здатністю використання їх на практиці. На наш погляд, це є умовою як адаптації, так і успішності майбутнього спеціаліста у роботі в інклюзивних установах.

Системний підхід дозволяє нам стверджувати, що психологічна готовність є основою професійної компетентності. В сучасних умовах це позначається на здатності реалізувати у професійній діяльності інноваційні підходи до навчання дітей з ООП, прагнення спеціаліста

до самовдосконалення і самоздійснення, що визначає певні вимоги як до його компетентності, так і до особистісних якостей. Відтак, можемо міркувати про складові психологічної готовності фахівця спеціальної освіти до виконання професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. На наш погляд, ними є такі, як:

- мотиваційний (внутрішня готовність до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку, цілеспрямований свідомий характер дій фахівця спеціальної освіти)
- інформаційно-компетентнісний компонент (поінформованість про психологічні особливості розвитку вищих психічних функцій дітей з ООП та труднощі у сприйманні, розумінні, відтворенні процесів пізнання)
- емпатичний (надання емоційної підтримки та розуміння особливостей емоційно-вольової сфери дітей з ООП, емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку, готовність включати їх у діяльність на уроці, а також емоційна стабільність й задоволеність власною педагогічною діяльністю)
- операційний (наявність умінь та навичок, необхідних для забезпечення можливості результативної діяльності дитини з ООП в навчально-виховному процесі через здатність її виконувати необхідні дії, взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу).

В контексті означеної теми проведений аналіз науково-дослідницьких робіт дозволяє зауважити на зв'язку психологічної готовності до роботи з категорією дітей з ООП та ціннісними установками спеціаліста. Їх слід розуміти як вибір особистістю такого типу поведінки, в основі якого лежать усвідомлені цінності: гуманізм, співчуття, щирість у стосунках, тощо. Відповідно, З. Н. Курлянд, В. А. Шнейдер, О. Б. Мартинюк, ін. виокремлюють професійні цінності – орієнтири, на основі котрих людина обирає, опановує і виконує свою професійну діяльність. З цього розуміємо, що професійні цінності виражають особистісний ціннісний сенс для спеціаліста того, з чим він пов'язує свою діяльність, з ким буде реалізовувати свої професійні очікування.

Таким чином, психологічна готовність фахівця спеціальної освіти до роботи з дітьми з ООП являє собою складне цілісне особистісне утворення, що сукупно представлено в психологічних і професійних здатностях, які дозволяють забезпечувати можливість результативної діяльності спеціаліста спеціальної освіти до умов навчання, виховання та розвитку зазначеної категорії дітей.

EDUCATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Lesia Marchuk

PhD in economic sciences

*National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»,
Kharkiv*

I raise this topic for professionals who work with children with autism spectrum disorders(ASD), so that it is possible to work with the «native» deficits of autism and see changes and progress in areas in which most do not even hope to receive this progress. And also for parents who have children with ASD, so that they can change the style of their daily interaction with the child and open new opportunities for development and progress.

That is, it will be interesting for everyone who interacts with children with ASD, so that you can learn what abilities need to be developed so that the child can reach the level of an independent and happy life. It is interesting to note that there are a number of problems that have not been solved for a long time[1, p.81]:

- Not seeing the whole picture of working with a child with ASD;
- «Cabinet successes», when skills do not take root, are visible only temporarily and have little impact on the quality of life;
- Impact of feelings - insecurity, ineffectiveness, shame, irritation, confusion, fatigue.

What unites everyone under such a diagnosis as ASD? Deficit search for development and growth. The search for growth is manifested in the

desire to discover something new, interesting, unexplored. For this, the child investigates, experiments and draws certain conclusions.

At the same time, there is motivation, such as choosing something interesting among the variety. But here we observe the «inner language» that gives the child energy for all these actions and manipulations, both external and internal[2, p.115].

In accordance with the above, we understand that a child with ASD lacks the search for development, the child is withdrawn and fixated on one thing and does not strive for experiments. There is no purposeful motivation to choose something interesting. Only manipulative technical work has become present, which often does not have a final goal.

The essence of the difference in ASD: there are many accompanying conditions - speech disorders, cognitive impairment. There is such a fact as the search for growth or development. When a child is born, in the first half of the year the child seeks stability (to be warm, comfortable, well-fed and mother is near).

And when half a year passes, the search for growth and development is included in the child. This is such a power of movement that forces the child to explore everything, learn, openness to new things and experiments. And in this case, you can normally compare the child with a rocket, and the parents with the control panel of this rocket [3, p.200].

That is, the energy is already in this rocket, and we only need to direct the child. But with ASD, the search for growth and the desire to move forward, to study, to learn, to experiment, not to give up in certain situations, because interest and activity are greater than the fear of difficulties. This is precisely where it does not start, and continuing to compare the mechanism of the child's cognitive processes with a rocket, in the case of ASD, we need to push this rocket, which seems to be without fuel (without interest), with our hands, we need to fight for every step and progress, and apply incredible efforts to move from a certain point and see quality long-term progress [4, p.136].

So, we conclude that with ASD, following the rules is available, but improvisation is not available to its full extent, actual memory, but episodic memory is not available, memorized naming of emotions is available and possible, but there is a lack of experiencing these emotions in

adequate manifestations, which means to feel and understand why I feel it [5, p.17].

It is difficult for a child with ASD to feel shame, worry, and boredom. We can make eye contact, but there is no social force in the gaze (what do you think about my thoughts on...?, where we are in relation to each other...?).

Yes, we can achieve a pointing gesture to the desired object, but it is difficult to get a joint subjective assessment and a joint weight together with an adult. Yes, a child with ASD can eventually speak, and quite a lot. But this is not a full-fledged dialogue and exchange of information.

Literature

1. Fewell R.R., Vedezy P.F. Learning through play. Guide for teachers and parents. USA, 1999.

2. Sanson P. Psychopedagogy and autism. Experience working with children and adults, Publisher: Terevynf, 2008.

3. Leith R. Autism, brain and environment. Publisher: Jessica Kingsley, 2006.

4. Kisling U. Sensory integration in dialogue. Understand the child, recognize the problem, help find balance. Publisher: Terevynf, 2010.

5. Grandyn T., Scariano M. Opening doors of hope. My experience of overcoming autism. Center of therapeutic pedagogy, 1999.

MODERN APPROACHES TO TEACHING ENGLISH UNDER THE CONDITIONS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Megesh Nataliia

*Department of Applied Linguistics,
Uzhhorod National University*

Modern higher education is aimed to navigate all participants in the pedagogical process to the values that require new challenges of the information world: to communicate in national and foreign languages, analyse the enormous flow of information and select the necessary from it. The training of qualified competitive higher education specialists becomes particularly relevant in recent years.

Modern higher education requires modern approaches to teaching, and media and technology play a significant role in it. Analysis of recent research and publications reveals that the issue of modern approaches to teaching English under the conditions of a higher education institution has been studied by domestic and foreign scholars in various aspects, and namely: O. Akimova, H. Bushko, T. Cherkasova, M. Dolzhenko, L. Kharlai, O. Korbut, Lawrence Tomei, I. Levenok, H. Lysak, N. Riznyk, M. Sapohov, Y. Semeniako, N. Shalova, T. Shargun, O. Shelever, I. Stavvytska, Thomas M. Walter, T. Tsepko and others.

According to Thomas M. Walter [3, pp 4-7], modern teaching approaches differ according to the number of students (lecture or seminar approach is effective in a big group, role playing and brain storming approaches – in a small group). The author analyses the following modern teaching approaches:

- play way method (play contributes to the physical, social and mental development of the student);
- Dalton plan (the main principles: principle of individual work, of gestalt view of work, of freedom, of self-effort, of co-operation);
- the project method (based on philosophy of pragmatism, on sound psychological principles);
- heuristic method (learning by self-efforts, first-hand experience and experimentations);
- seminar method (the reading, writing, speaking skills are developed through the seminar method, it is mostly relevant for higher education);
- demonstration method (emphasis on demonstrating all kinds of experiments, one of the best approaches in explaining new concepts).
- The researchers believe that Ukrainian scientists consider the distance learning technologies to be the most effective technologies for teaching, and teacher-student interaction in online education affects learning performance [5, p. 181].

Modern approaches and innovations in higher education include the creation and wide implementation of the latest ideas, approaches, techniques, methods and technologies aimed at updating, upgrading and transforming the educational process in accordance with the needs of the times. Information technologies are becoming an integral tool in the modern teaching process and one of the components of an innovative ap-

proach to teaching higher education students in general and in teaching English in particular [6, p. 206].

We found that international organizations (IOs) are essential players in shaping modern higher education system from the international to the regional level. According to UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization), the four pillars of learning of the 21st century's education are:

- learning to know (ability to learn in order to benefit from educational possibilities during the whole life);
- learning to do (obtaining the vocational skills for further practice, team-work, business education alliance, adapting to unexpected circumstances);
- learning to live together (intercultural understanding);
- learning to be (human potential development) [8, p. 93].

In the conditions of the pandemic and the modern information society, there is an urgent need for informatization of education through the use of new information technologies under the conditions of distance learning. Today, distance learning combines computer and Internet learning technologies. Modern technologies are a connecting link between a student and a teacher, who may be far away from each other. Distant learning is conducted in the corporate network, via the Internet, e-mail and other modern means of communication (independence from the location) [2, c. 14].

We found that the blended learning, which includes both offline and online learning, is one of the most effective modern approaches to teaching English under the conditions of a higher education institution.

According to the researcher, the term “blended learning” is defined as “a combination of online and face-to-face instruction” [1, p. 208].

In our opinion, blended learning is a very flexible approach to teaching English, taking into account nowadays realities which include Covid-19 pandemic and the war conflict in Ukraine. These realities have led to major problems, changing the system of higher education. We found that the mentioned factors have caused the transition process of the whole educational system, which in turn led to the distance and eventually blended learning. According to the scholar, distance and blended learning are the most developed types of online education in Ukraine,

providing an opportunity to organize the educational process. But these new approaches require additional research in order to determine their role and maximize further achievements [7, p. 185].

Blended learning is currently one of the promising areas, especially as regards using information and media technologies in education. Therefore, it can be considered as a type or extension of distance learning. Blended learning includes both face-to-face and distance technologies. As a result, this allows you to use the advantages of these both modern approaches to teaching [5, p. 181].

According to the researchers, the main aspects of use for multimedia with a didactic purpose can be divided into the following groups:

- multimedia technologies for the student's independent assignments (reviewing films, working with distance courses, working with programs for independent English learning);

- multimedia technologies as communication support, the main tool for acquiring foreign language competences, such as group viewing and listening to English-language materials, their discussion in a mini-group, conducting individual or group projects and their representation during the lesson, etc. [4, c. 41].

The research findings prompt the conclusion that modern higher education requires modern approaches to teaching English, and media and information technology play a significant role in it. In our opinion, blended learning, which includes both offline and online learning, is one of the most effective and flexible modern approaches to teaching English under the conditions of a higher education institution, taking into account nowadays realities which include Covid-19 pandemic and the war conflict in Ukraine. We also found that international organizations are essential players in shaping modern higher education system. But these new factors and approaches require additional research in order to explore their contribution in modern education system and optimize further achievements.

REFERENCES:

1. Lawrence Tomei. ICTs for Modern Educational and Instructional Advancement: New Approaches to Teaching. Information Science Reference. 2011. 402 p.

2. Різник Н. А. Використання мультимедійних технологій під час дистанційного навчання у закладі вищої освіти. Економічний вісник університету. 2021. Вип. 50. С. 12-17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvu_2021_50_4

3. Thomas M. Walter. Teaching Methods for Higher Education. Edition: First Publisher: Dept. of Management Studies, Infant Jesus College of Engineering, Keelavallanadu, Tuticorin, Tamilnadu. ISBN: 978-93-81992-73-9 URL: https://www.researchgate.net/publication/260291997_Teaching_Methods_for_Higher_Education

4. Цепко Т.А., Андросюк Г.Л. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 21 (3). С. 39–43.

5. Shalova N.S., Stavytska I.V., Korbut O.H. Challenges and prospects of the development of distance learning at the university during the Covid-19 pandemic. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 49 (2). С. 180–183.

6. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя. 2020. Вип. 70, Т. 4. С. 205–210.

7. Шелевер О. В., Коваль Г.В., Фізер В.С. Онлайн освіта: перспективи та проблеми в умовах військових конфліктів. 2022. Випуск 49, Т. 2. С. 184-188.

8. UNESCO Digital Library. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227208>

Наукове видання

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

ЗБІРНИК ТЕЗ

**I Науково-практична інтернет-конференція з міжнародною
участю**

20-21 жовтня 2022 року

Відповідальний за випуск: С.В. Стеблюк

Коректура авторська
Комп'ютерна верстка – Мирослава Токар

Підписано до друку 22 листопада 2022.
Формат 64х90/16. Папір крейд. Друк цифр.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 6,82.
Тираж 100 прим. Замов. № 2293.

Видано та віддруковано в ТОВ “Поліграфцентр “Ліра”:
88000, м. Ужгород, вул. Митрака, 25
www.lira-print.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ЗТ №24 від 7 листопада 2005 року.

