

**Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

ЗБІРНИК

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ
БАКАЛАВР І МАГІСТР
ФАКУЛЬТЕТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ,
ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Випуск 15

**Кам'янець-Подільський
2022**

УДК 378.4(477.43):[376+159.9+364]](082)
ББК 74.580+74.3+88+60.9
З-41

Рецензенти:

Гладуш В.А. – доктор педагогічних наук, професор Інституту Юрая Палеша в Левочі Католицького університету в Ружомбероку м. Левоча (Словаччина).

Опалюк О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія:

О.Б. Белова, кандидат педагогічних наук, доцент; **Бугера Ю.Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.М. Вержуховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, професор; **Ю.В. Галецька**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **О.І. Дмитрієва**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т.В. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, доцент; **В.Е. Левицький**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **О.П. Мілевська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, професор; **О.М. Опалюк**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент; **Ю.В. Сербалюк**, кандидат історичних наук, доцент; **Сімко А.В.**, кандидат психологічних наук, старший викладач; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник головного редактора); **О.М. Ткач**, кандидат педагогічних наук, старший викладач.

*Друкується за ухвалою вченої ради
факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 5 від 24 травня 2022 року)*

З-41 Збірник наукових праць здобувачів освітнього ступеня бакалавр і магістр факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи / за ред. О.В. Гаврилова. Вип.15. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2022. 258 с.

До збірника увійшли наукові праці здобувачів освітнього ступеня бакалавр і магістр факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, в яких відображені результати проведених досліджень у 2020-2022 рр.

Адресується спеціалістам-практикам, здобувачам вищої освіти, які навчаються за спеціальностями 016 Спеціальна освіта та 23 Соціальна робота.

УДК 378.4(477.43):[376+159.9+364]](082)
ББК 74.580+74.3+88+60.9

© Автори статей, 2022

ЗМІСТ

Аджубей К.Ю.	Формування бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	8
Балаж В.В.	Особливості розвитку психомоторної активності дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями	11
Бенюк А.І.	Нейропсихологічний підхід у сучасних наукових дослідженнях	14
Біла О.Л.	Особливості статево-рольової ідентичності дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту	21
Бобер А.В.	Подолання труднощів письма у молодших школярів з загальним недорозвитком мовлення III-IV рівня	27
Бойчук Н.	Особливості розвитку навичок програмування та контролю молодших школярів порушеннями писемного мовлення	32
Бугай К.Д.	Формування індивідуального стилю трудової діяльності в молодших школярів з порушеннями інтелекту	38
Будний О.В.	Методичне забезпечення розвитку творчих здібностей молодших школярів з порушеннями слуху і затримкою психічного розвитку у закладі спеціальної освіти	44
Гончар О.М.	Особливості формування уявлень про навколишнє у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	48
Граніченко І.В.	Теоретичний аналіз проблеми розвитку зорово-моторної координації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку	52

Дерипаско К.М.	Напрями та механізми взаємодії вчителя-логопеда та батьків дошкільників із загальним недорозвитком мовлення у процесі корекції звуковимови	57
Донець О.К.	Мова і мовлення як структурний компонент формування особистісних характеристик дітей дошкільного віку	60
Дубчак Г.С.	Організація навчального середовища для дітей з розладами спектру аутизму в сім'ї	67
Злотницька О.Д.	Виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту	71
Каліцун О.В.	Доцільність використання арттехнологій у роботі у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	79
Клімова В.В.	Особливості розвитку творчих здібностей у підлітків з порушеннями інтелекту	82
Константинова О.А.	Теоретичний аналіз літературних джерел проблеми адаптації дітей з розладами спектру аутизму	88
Кузів М.І.	Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	92
Кулик О.М.	Правове виховання старшокласників з інтелектуальними порушеннями	99
Лешун Г.І.	Інноваційні форми і методи організації навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у сучасному закладі спеціальної середньої освіти	103
Лівінська О. А	Готовність батьків дітей з особливостями розвитку до співпраці з корекційними	

	педагогами в умовах інклюзивно-ресурсного центру	106
Макарук О.А.	Формування естетичної культури у молодших школярів з порушеннями інтелекту	110
Маланчук Г.В.	Особливості емоційного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту в умовах освітнього середовища	116
Марусяк М.	Комунікативні бар'єри спілкування як причини порушення комунікації у дітей з порушеннями мовлення	123
Матковська І.І.	Особливості віктимної поведінки в підлітків з порушеннями інтелекту	126
Мелещук І.Л.	Використання інноваційних технологій на уроках соціально-побутового орієнтування в молодших класах закладу спеціальної середньої освіти	133
Милостна О.В.	Експериментальне дослідження навичок невербальної комунікації у дітей з легким і помірним ступенем порушення інтелекту	141
Мовчан А.	Особливості використання ментальних схем для формування навички складання речень у дітей з порушеннями мовлення	147
Нітішевська В.Ю.	Теоретичний аналіз проблеми інклюзивної компетентності педагогів	151
Олійник Т.А.	Особливості корекції синдрому гіперактивності у дошкільників з порушеннями інтелекту	155
Ольшевський В.В.	Особливості емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями	161

Панасюк О.О.	Особливості формування навичок самообслуговування у молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку	165
Пантелюк Х. Ю.	Особливості розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення	169
Пархомчук С.О.	Особливості комунікативного розвитку дітей з розладами спектру аутизму	173
Проценко В.С.	Розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушенням інтелекту методами арт-терапії	177
Радецька К.В.	Особливості формування основ образотворчої діяльності в дошкільників з синдромом Дауна	184
Савлук Ю.	Формування діалогічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри	191
Семкович І.В.	Психолого-педагогічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивно-ресурсного центру	196
Сердечна В.М.	Особливості соціалізації дитини дошкільного віку з розладами спектру аутизму	199
Симака М.С.	Підготовка дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти	203
Січкарук І.Й.	Особливості формування простого поширеного речення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	211

Слободянюк Р.С.	Використання арт-терапевтичних технологій у системі комплексного впливу з подолання заїкання у дошкільників	215
Соханська Д.В.	Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобами дидактичних ігор	219
Тегза, А.В.	Сучасні підходи до формування інтеракцій у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання	226
Тимчук Д.А.	Особливості розвитку уваги у навчальному процесі молодших школярів з затримкою психічного розвитку	230
Тільняк Н.В.	Формування життєвих планів старшокласників з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку	234
Ткачук М.С.	Формування просодичної сторони мовлення у дітей з комплексними порушеннями (опорно-рухового апарата і тяжкими порушеннями мовлення)	238
Чворсюк О.П.	Виховання самостійності в іграх за правилами у старших дошкільників з порушеннями інтелекту	243
Чопойдало Н.В.	Теоретичні засади реалізації педагогіки партнерства в інклюзивному закладі	250
Ямкова А. В	Особливості розвитку наочно-образного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	254

УДК 373.2.015.3:502/504]-056.313

К.Ю. Аджубей

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Т.О. Докучина**

ФОРМУВАННЯ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття присвячена проблемі формування бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано актуальність проблеми екологічного виховання та формування бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Визначено особливості формування бережливого ставлення до природи та уявлень про неї у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: бережливе ставлення до природи, екологічне виховання, дошкільники з інтелектуальними порушеннями.

The article is devoted to the problem of forming a careful attitude to nature in preschoolers with intellectual disabilities. The urgency of the problem of ecological education and the formation of a careful attitude to nature in preschoolers with intellectual disabilities is substantiated. Peculiarities of forming a careful attitude to nature and ideas about it in preschoolers with intellectual disabilities are determined.

Keywords: careful attitude to nature, ecological education, preschoolers with intellectual disabilities.

Постановка проблеми та актуальність. Дошкільний вік є періодом, коли закладаються різні загальнолюдські цінності у дітей. Формування бережливого ставлення до природи є значущим аспектом у вихованні підростаючого покоління задля гармонійного життя у природному середовищі. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлюють труднощі формування системи уявлень про природу, та відповідно, й ціннісного ставлення до її ресурсів. Це актуалізує проблему формування бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогіці проблеми екологічного виховання та формування бережливого ставлення до природи вивчали: Л. Білик, В. Грецова, В. Маршицька, З. Плохій, Л. Титаренко,

О. Федоренкота ін. Різні аспекти екологічного виховання у корекційній психопедагогіці досліджували Г. Блеч, О. Гаяш, С. Миронова, С. Трикоз та ін. Все ж проблема формування бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями залишається актуальною та недостатньо досліджуваною.

Метою нашої статті є аналіз проблеми формування бережливого ставлення до природи та уявлень про неї у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Формування бережливого ставлення до природи є невід'ємною складовою екологічного виховання дошкільників. Г. Корінна зазначає, що у дошкільному віці формуються елементарні поняття про навколишній світ екологічна культура, екологічні уявлення, ціннісне ставлення до природи та екологічно доцільна поведінка. Саме в цьому віці на основі взаємодії з природою у дітей розвивається цілісне її сприйняття, закладаються основи для екологічної свідомості та екологічної культури, що визначають поведінку в природі та ставлення до неї [2, с. 106].

Формування уявлень про природу та бережливе ставлення до неї у дошкільників з інтелектуальними порушеннями має відбуватись з урахуванням наявних особливостей розвитку, зокрема пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки. В. Синьов, М. Матвеева, О. Хохліна зазначають, що у дошкільників з інтелектуальними порушеннями відзначається відставання у розвитку пізнавальних процесів, зокрема: страждає цілісність та вибірковість сприймання, недорозвинутими є наочно-образне мислення, пам'ять, мовлення тощо [4, с. 110-112]. Визначенні особливості пізнавального розвитку дітей перешкоджають формуванню уявлень про оточуючу дійсність, природу. Недосконале сприймання та наочно-образне мислення є негативною основою для формування уявлень про природу, а недорозвиток пам'яті та мовлення перешкоджає фіксуванню відповідних понять.

Г. Блеч відзначає, що особливості розвитку при інтелектуальних порушеннях обмежують кругозір дітей та ускладнюють орієнтування у навколишньому. У дошкільників з інтелектуальними порушеннями є значні труднощі формування адекватної соціально-рольової поведінки у природі, що передбачає збереження природного довкілля. На думку вченої, формування знань про навколишню дійсність, необхідних для усвідомлення своєї приналежності до природи і суспільства та формування уявлення про живу й неживу природу має відбуватись у процесі ознайомлення з навколишнім середовищем. Це забезпечуватиме

цілісність сприймання та уявлень дітей про предмети і явища навколишньої дійсності [1].

Аналіз програми розвитку для дошкільників з інтелектуальними порушеннями свідчить, що проблема формування уявлень про природу та бережливого ставлення до неї є актуальним завданням спеціальної дошкільної освіти [3]. Формування бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями реалізується в різних напрямках виховання. Знання про природу та необхідність її збереження представлена у змісті різних компонентів програми. Все ж особлива увага цьому приділяється при ознайомленні з навколишнім.

Відповідно до програми розвитку для дошкільників з інтелектуальними порушеннями у розділі «Ознайомлення з навколишнім» одним із напрямів роботи визначається ознайомлення з природою та її явищами. При ознайомленні з природою у дітей формуються уявлення про живу та неживу природу, взаємозв'язки між об'єктами та явищами та ін. Одним із виховних завдань ознайомлення з навколишнім є формування особистої культури та бережливого ставлення до природи та інших людей. У змісті програми серед навчальних завдань визначається [3]:

- формування та розширення елементарних знань дітей про предмети і явища живої та неживої природи, сезонні зміни в природі;
- ознайомлення дітей з основами екологічних знань;
- формування зацікавленого ставлення до вивчення природи.

Висновки. Отже, у дошкільників з інтелектуальними порушеннями визначаються особливості формування бережливого ставлення до природи, зважаючи на наявні порушеннями пізнавальної діяльності. Формування уявлень та бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями реалізується в аспекті ознайомлення з навколишнім, що забезпечує цілісність сприймання оточуючої дійсності.

Перспектива дослідження. Перспективним напрямом дослідження буде розробка педагогічних умов формування бережливого ставлення до природи у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. Київ. 2014. 337 с.

2. Корінна Г.О. Природа як засіб екологічного виховання дітей дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 4. С.105-111.

3. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / І.М. Дуброва, В.П. Лощених, Л.П. Шмалько. Київ. 2013. http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11/.

4. Синьов В.М., Матвеев М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. Київ : Знання. 2008. 359 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.938-053.5

В.В. Балаж

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Ж.В. Мельник**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо проблеми психомоторного розвитку та рухової активності дітей. Визначено, що психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і розвиваються психомоторні якості.

Ключові слова: рухова активність, психомоторний розвиток, дошкільники з психофізичними порушеннями.

The article deals with the theoretical analysis research of domestic and foreign researchers on the problem of psychomotor development and motor activity of children. Psychomotor an integral part of all forms of activity of the child, in which it manifests itself as an individual, personality, personality. During ontogeny children formed their psychomotor skills and develop psychomotor quality.

Keywords: motor activity, psychomotor development, preschoolers with psychophysical disorders.

Постановка проблеми. Дослідниками встановлено, що діти дошкільного віку з вродженими або рано набутими стійкими

органічними порушеннями пізнавальної діяльності поступаються за показниками психомоторної активності в спілкуванні, грі, вольовій регуляції дітям з нормальним психофізичним розвитком. Причинно-наслідковий зв'язок між моторною активністю і активністю психіки у функціональних органах такий, що причина і наслідок постійно міняються місцями. Порушення рухів гальмує активність психіки, а зменшення активності психіки гальмує моторну активність дитини [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях вітчизняних та закордонних психологів (Л. Виготського, О. Запорожця, Ж. Піаже та ін.) існує наявність тісного взаємозв'язку між кількістю та якістю рухової активності та розвитком сприйняття, пам'яті, мислення, емоцій у дітей дошкільного віку.

Метою статті є аналіз особливостей розвитку психомоторної активності дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Поняття «психомоторика» запропонував І. Сеченов. Вчений виходив з того, що довільні рухи людини є психомоторними, оскільки спочатку утворюється думка про необхідність рухів, а потім і самі рухи. М. Бернштейн відзначив, що рухи – це майже єдина форма життєдіяльності, за допомогою якої організм не просто взаємодіє із середовищем, а активно впливає на нього, змінюючи чи прагнучи змінити його в потрібному йому напрямку [1]. Навіть більше, психіка не тільки причинно зумовлює рухи, а й сама виявляється в моторних реакціях. Психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення в сенсомоторних, ідеомоторних і емоційно-моторних реакціях та актах. Психічні процеси виявляються в скороченнях м'язів чи зміні м'язового напруження. Психомоторна активність включає в себе й перцептивні та інтелектуальні компоненти. Дослідники вважають, що психомоторна сфера людини містить два великі блоки: моторні уміння і моторні якості (здібності).

Пізнання дитиною світу розпочинається з рухів і моторних дій [3].

Дослідниками встановлено, що діти дошкільного віку з вродженими або рано набутими стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності поступаються за показниками психомоторної активності в спілкуванні, грі, вольовій регуляції дітям з нормальним психофізичним розвитком. Причинно-наслідковий зв'язок між моторною активністю і активністю психіки у функціональних органах такий, що причина і наслідок постійно міняються місцями. Порушення рухів гальмує активність психіки, а зменшення активності психіки гальмує моторну активність дитини.

Зазначимо, що у дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями виникають труднощі при переході від маніпуляційних

психомоторних дій, які є основою гри у цьому віці, до дій, які мають входити до структури сюжетно-рольової гри і забезпечувати якісно вищі розумові операції.

Дітям 4 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності складно наслідувати цілісні психомоторні дії з їх руховим складом і смисловою структурою, яка, власне, і є смислом соціально сформованої діяльності людини. Тобто вони наслідують більшою мірою самі рухи, руховий склад дії як найбільш відкритої сторони діяльності дорослого. Дозрівання опорно-рухового апарату у дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями є хоч і необхідною, але тільки умовою їх психомоторного розвитку. Психомоторні новоутворення формуються лише в спільній діяльності дитини з дорослим, яка впливає на комунікативно-мовленнєвий розвиток з його моторними і психологічними компонентами та на розгортання інших сторін активності.

Стійке органічне порушення пізнавальної діяльності дитини, зазвичай, супроводжується певною координаційною ригідністю. Таким дітям важко відійти від раніше засвоєних координаційних механізмів навіть в умовах, коли це однозначно доцільно зробити. Ця психомоторна недорозвиненість пояснюється патологією спеціалізованих щодо руху відчуттів і сприймань та вадами орієнтувально-дослідницьких можливостей у дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями [2].

Висновки. Таким чином, психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і розвиваються психомоторні якості. За цими показниками психомоторної сфери хлопчики і дівчатка дошкільного віку майже не розрізняються між собою (виняток – метання м'яча на дальність).

У дітей дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності спостерігається відставання від дітей з нормальним психофізичним розвитком у виявах психомоторної активності, насамперед, у спілкуванні з дорослим, в змісті ігрових дій, в довільності керування діями.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн / под. ред. О.Г. Газенко. Москва : Наука, 1990. 495 с.
2. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник

наукових праць / За ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. 9, в 2-х т. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. С. 205 – 214.

3. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І. Шинкарюк. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. Т. 1. 448 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 001.89:[159.9+616.8

А.І. Бенюк

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук.
доцент **Гаврилова Н.С.**

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті зроблений аналіз нейропсихології як наукового напрямку, який є одним із провідних і об'єднуючих в цілій низці наукових досліджень в галузі загальної та спеціальної психології, нейрофізіології, неврології, психіатрії, нейробіології, нейрофізіології та інших. Охарактеризовано основні понятійні категорії, такі як “вищі психічні функції”, “психічна діяльність”, “функціональна система психічної сфери”, “психічний процес”, “мовленнєве опосередкування”, “знак”, “інтеріоризація”.

Ключові слова: нейропсихологія, психічні функції, психічна діяльність, мовленнєве опосередкування, знак, інтеріоризація.

У статті зроблений аналіз нейропсихології як наукового напрямку, який є одним із провідних і об'єднуючих в цілій низці наукових досліджень в галузі загальної та спеціальної психології, нейрофізіології, неврології, психіатрії, нейробіології, нейрофізіології та інших. Охарактеризовано основні понятійні категорії, такі як “вищі психічні функції”, “психічна діяльність”, “функціональна система психічної сфери”, “психічний процес”, “мовленнєве опосередкування”, “знак”, “інтеріоризація”.

Ключові слова: нейропсихологія, психічні функції, психічна діяльність, мовленнєве опосередкування, знак, інтеріоризація.

Актуальність дослідження. Теоретико-практичне і експериментальне обґрунтування використання нейропсихологічних методик є одним із важливих сучасних напрямів спеціальної освіти та спеціальної психології, в яких гостро стоїть питання активізації компенсаторних можливостей головного мозку дітей. Нейропсихологія – це галузь психологічної науки, яка включає в себе знання, наукові моделі і теоретико-практичні напрацювання на межі психології, медицини (нейрохірургії і неврології), фізіології, неврології, біології, нейрофізіології, нейрохімії, експериментальної психології, фармакології, когнітивної психології та інших, які вивчають мозкові механізми вищих психічних функцій на матеріалі локальних уражень головного мозку [6, 8, 24].

Предметом нейропсихології є зв'язок вищих психічних функцій і поведінки зі структурами функціональних мозкових систем. Термін “нейропсихологія” застосовується як щодо досліджень особливостей мозкової діяльності тварин, так і щодо праць, які базуються на вивченні активності окремих клітин нервової системи (або груп клітин) у людей. Вона є однією з провідних наук про мозок і є, перш за все, фундаментальною наукою. Цим і обумовлюється пріоритетний інтерес сучасної педагогіки, і в першу чергу корекційної педагогіки, психолого-педагогічної реабілітології, спеціальної психології, логопедії. Саме ця наука може дати відповіді на багато запитань щодо закономірностей психомоторного, когнітивного та емоційного розвитку дітей, і, в першу чергу, дітей з особливими освітніми потребам. Вона також надає фундаментальне наукове обґрунтування багатьом методикам і підходам, які інтуїтивно і емпірично використовувались в педагогічній та реабілітаційній практиці [6, 11].

Мета даної статті – провести розгорнутий аналіз нейропсихології і її основних понять.

Виклад основного матеріалу. Значний внесок у розвиток вітчизняної української нейрофізіології зробили Г. Костюк, Л. Бурлачук, О. Ільїна, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, А. Чуприков, А. Шевцов, А. Шинкарьок та інші [3, 6, 7, 12, 13]. Український дослідник в галузі нейропсихології психіатр А. Абашев-Констатинновський зробив значний внесок у розроблення проблеми загально мозкових і локальних симптомів, які виникають під час локального ураження кори головного мозку. Ним описуються характерні зміни свідомості і особистості, які виникають внаслідок значних ушкоджень лобових відділів головного мозку і виділив умови, від яких залежить їхнє утворення [1].

Засновником напрямку нейропсихології, який продовжив розвиватися в Україні вважають О. Лурію. Він сформулював основні постулати цієї науки, які безпосередньо стосуються динамічної локалізації психічних функцій у певних ділянках головного мозку, що розташовані у трьох його функціональних блоках. Ним було виділено блок енергетичний, блок прийому, переробки і зберігання екстерорецептивної інформації і блок програмування та контролю психічної або усвідомленої діяльності [6]. Саме з урахуванням цих постулатів на сучасному етапі в логопедії розглядають структуру та механізми протікання таких порушень мовлення як алалія та афазія.

Початок нейропсихологічних досліджень було покладено ще Л. Виготським, який виділив особливі форми компенсації рухових порушень, що проводяться за участю складних опосередкованих коркових рівнів організації діяльності через використання змістових опор. Саме дослідження Л. Виготського були покладені в основу наукового аналізу системної побудови різних психічних процесів і розробці нейропсихологічних шляхів компенсації порушень психічного розвитку, які виникають під час локальних ушкоджень головного мозку [9].

На основі цих досліджень Л. Виготський сформулював вперше ідею про те, що мозок людини має принципово нову організацію функцій, яку він позначив як принцип "екстракортикальної" організації психічних процесів. На його думку соціальна поведінка, яка виникає внаслідок історичного накопичення досвіду поколіннями, призводить до формування в корі головного мозку нових "міжфункціональних відносин", які роблять можливим формування в корі головного мозку психічної діяльності без суттєвих морфологічних змін самого мозку. Положення Л. Виготського про те, що "людський мозок має новий, порівняно з тваринами, локалізаційний принцип, завдяки якому він став мозком людини, органом людської свідомості" належить до одного з найбільш фундаментальних положень сучасної нейропсихології як науки [2].

Системні наукові пошуки Є. Симерницкої, які були проведені з дітьми від 5 до 15 років з ушкодженнями головного мозку дозволили визначити, що на різних вікових етапах розвитку порушення однієї і тієї ж зони головного мозку проявляється неоднаково. Нею було виділено три основні вікові групи (5-7, 7-12, 12-15 років), кожна з яких мала характерні симптоми. Максимальна різниця між дорослими і дітьми спостерігалась у першій віковій групі. Не дивлячись на те, що ушкодження лівої півкулі головного мозку призводить до мовленнєвих порушень, останні мають

дещо інший, а ніж у дорослих, неафазійний характер. У той же час ушкодження правої півкулі призводить до мовленнєвих відхилень у дітей значно частіше, а ніж у дорослих. Вона зазначала, що як вербальні, так і невербальні або зорово-просторові функції у дитячому віці мають іншу мозкову орієнтацію, а ніж у дорослих [10].

У категоріальному апараті нейропсихології виділяють поняття, які є спільними як для психології так і нейропсихології: “вищі психічні функції”, “психічна діяльність”, “функціональна система психічної сфери”, “знаряддя психічної сфери”, “знак”, “психічний процес”, “мовленнєве опосередкування”, “інтеріоризація” тощо.

Вищі психічні функції мають три основні характеристики: формують на протязі всього життя під впливом соціальних факторів; опосередковані за своїм психічним складом, переважно через мовленнєву систему; довільні за способом існування. В основі уявлення про вищі психічні функції як соціально детермінованих психічних утворень, усвідомлених форм психічної діяльності лежать положення загальної психології про суспільно-історичне походження психіки людини і визначальної ролі трудової діяльності у формуванні людської свідомості [12].

До вищих психічних функцій, за визначенням цілого ряду науковців, впевнено відносяться пам'ять, мислення, мовлення і сприймання. Щодо питання віднесення до вищих психічних функцій таких психічних процесів, як увага, воля, мотиви в цілому, внутрішні почуття і соціальні емоції – це питання до цього часу залишається не вирішене. Причина цього в тому, що за визначенням вищі психічні функції – це довільні функції, а довільність перерахованих психічних процесів викликає ряд спірних запитань, на які немає однозначної відповіді ні у науковців, ні у практиків. Вони зазначають, що для розвиненої особистості – це цілком довільні функції, для масової особистості – ці функції достатньо мимовільні [7, 8, 14].

Психічна діяльність людини складається з трьох рівнів: підсвідомість, свідомість та надсвідомість (зверхсвідомість). Свідомість – це знання, які можуть передаватися іншим. Свідомість є ознакою наявності можливості навчати, передати свої знання іншому. Для усвідомлення зовнішнього стимулу необхідний зв'язок гностичних зон нової кори великих півкуль головного мозку з зоною Брока, яка відповідає за моторне мовлення в лівій (у праворуких) півкулі.

Підсвідомість – це те, що було усвідомленим або може стати усвідомленим при належних умовах. Це автоматизовані навички, які

втрапили усвідомленість. Підсвідомість включає глибоко засвоєні соціальні норми, мотиваційні конфлікти, функцію регулювання. Вони відбуваються автоматично і не потребують свідомого контролю. Підсвідомість виникла як засіб захисту свідомості від зайвої роботи та надмірного навантаження. Під час складного мотиваційного конфлікту підсвідомість звільняє свідомість від психологічного перевантаження (консерватизм підсвідомості) [16].

Зверхсвідомість – це прояв первісних етапів творчості, які не контролюються свідомістю та волею. Зверхсвідомістю називають процеси творчості, інтуїтивного пошуку. Вона використовує сліди пам'яті та отримує висновки без залучення свідомості, уникаючи тим самим її прихильність, досвіду необхідності оформлювати думки в слова [18].

Функціональна система психічної сфери – це морфологічна основа вищих психічних функцій, тобто сукупність різних мозкових структур і фізіологічних процесів, які в них відбуваються. Особливістю таких функціональних систем є їх складне утворення, що включає в себе цілий комплекс аферентних (які налаштовують) і еферентних (які проводять) компонентів і ланок. Це говорить про те, що вищі психічні функції або складні форми свідомої психічної діяльності системні за своїм психічним характером і мають складну морфофізіологічну основу через багатокомплексність функціональних систем. Ці положення є центральними для теорії системної динамічності локалізації вищих психічних функцій [9].

Однією з характеристик вищих психічних функцій є їх опосередкованість різними *знаряддями* – знаковими системами, які є продуктом тривалого суспільно-історичного розвитку людства. Серед цих знарядь провідну роль відіграє мовлення. *Мовленнєве опосередкування* вищих психічних функцій являє собою найбільш універсальний спосіб їх формування і функціонування [7].

Знаки або стимули-засоби – це *психічні знаряддя*, якими суб'єкт оперує на рівні свідомості. Знак – це будь-який умовний символ, який має своє певне опосередковане значення. Універсальним знаком є слово. Механізм зміни психіки суб'єкта в різних вікових періодах призводить до появи специфічних для нього вищих психічних функцій – це механізм інтеріоризації знаків як засобів регуляції психічної діяльності [5].

Інтеріоризація – це психічне поняття, що означає формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння суб'єктом зовнішніх дій з предметами і соціальних форм спілкування. Інтеріоризація виступає як розвиток вищих психічних функцій у

філогенезі і онтогенезі. Вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективної поведінки, як форма співпраці з іншими людьми і лише згодом шляхом інтеріоризації вони стають власне індивідуальними функціями [15].

Закономірністю формування вищих психічних функцій є те, що на першому етапі вони існують як форма взаємодії між суб'єктами, тобто як інтеріоризаційний процес і лише потім поступово переорієнтовуються у внутрішній, інтрапсихологічний процес. По мірі формування вищих психічних функцій відбувається перетворення зовнішніх засобів проведення функцій у внутрішні, тобто відбувається процес інтеріоризації. У процесі розвитку вищі психічні функції являють собою розгалужену форму предметної діяльності, яка опирається на відносно елементарні сенсорні і моторні процеси. Потім ці дії і процеси звертаються, набуваючи характеру автоматизованих розумових дій. Одночасно змінюється і психологічна структура вищих психічних функцій [4, 17].

Висновки. Отже, перебуваючи на межі декількох наук нейропсихологія одночасно виступає як наука про мозок як матеріальна основа і субстрат психічних процесів і наукою про психіку як нематеріальну сутність людської особистості, яка формується під впливом соціальних стосунків і навколишнього середовища. Нейропсихологія тісно взаємодіє з іншими нейро науками і збагачує їх знаннями про нові структурно-функціональні закономірності роботи головного мозку і дозволяє, з безпосередньо наукових позицій, оцінити ті чи інші клінічні феномени, які виявляються під час вивчення і організації роботи з людьми з розлитими або локальними ушкодженнями головного мозку, а саме, його кори та підкіркових структур. Також відбувається тісна взаємодія із загальною та спеціальною психологіями, що збагачує їх фактичним матеріалом про особливості діяльності та специфіку порушень у психічній сфері людини. Нейропсихологія бере на озброєння ідеї і концепції, які розробляються психологією, а психологія на тому патологічному матеріалі, який досліджує нейропсихологія, перевіряє правильність своїх теорій і гіпотез.

Список використаних джерел

1. Абашев-Константиновский А.Л. Психические нарушения при органических заболеваниях головного мозга. Київ. Медицина. 1959. 216 с.
2. Выготский Л. Психология и учение о локализации психических функций. Москва. Просвещение. 1982. Т. 1. С. 174.
3. Вікова психологія / під ред. Г.С. Костюка. Київ. Радянська школа.

1976. 268 с.

4. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Москва. Педагогика. 1959. 264 с.

5. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. Москва. Просвещение. 1969. 264 с.

6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Москва. Медицина. 1973. 374с.

7. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика. Полтава: АСМІ. 2013. 268 с.

8. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. Київ. Академвидав. 2006. 360 с.

9. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий // Нейропсихологические исследования. Москва. МГУ. 1978. Вып.10. С.248-274.

10. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. Москва. МГУ. 1985. 264 с.

11. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва. Сфера. 2003. 288 с.

12. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Київ. Актуальна освіта. 2004. С. 7-35.

13. Тарасун В.В. Логодидактика. навч. посіб. / В.В. Тарасун. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ. [б.в.], 2004.348 с.

14. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. Санкт-Петербург. Питер. 2005. 496 с.

15. Шевцов А.Г., Ільїна О.В. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». 2015. Вип.4. С.284-298.

16. Kimura D. Cerebral dominance and perception of verbal stimuli // Canad. J. of Psychol. 1961. Vol. 15.

17. Milner B. Interhemispheric differences and psychological processes in man // Brit. Bull. Med. 1971. Vol. 27.

18. Posner M.I., DiGirolamo G.J. (2000). Cognitive Neuroscience: Origins and Promise, *Psychological Bulletin*, 126:6, 873–889.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.76-056.313

О.Л. Біла

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Опалюк**

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості статево-рольової ідентичності дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: гендерне виховання, дівчата-підлітки з порушеннями інтелекту, статево-рольова ідентичність.

The article considers the peculiarities of the gender-role identity of adolescent girls with intellectual disabilities.

Keywords: gender education, adolescent girls with intellectual disabilities, gender identity.

Постановка проблеми. Успішне розв'язання завдань, пов'язаних з розвитком суспільства, потребує значної уваги до питань формування особистості. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше розглядають процес формування особистості як представника певної статі та носія певних вихідних якостей, що визначають статево типізовані установки індивіда. Процес, у якому людина засвоює гендерні ролі, позначено терміном «статево-рольова соціалізація». Одним з найважливіших напрямів соціалізації підлітків з порушеннями інтелекту є формування статево-рольової ідентичності.

Аналіз останніх досліджень. Проблему статевого розвитку й статево-рольової ідентичності ґрунтовно представлено в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. У загально-психологічному аспекті це дослідження В. Абраменко, В. Агеєвої, Ю. Альшиної, О. Волович, Н. Флотської; у віковому аспекті цю проблему розглядали О. Кононко, І. Кльоцина, І. Кон; психосексуальний розвиток та статево виховання особистості висвітлювали В. Васютинський, Т. Говорун, С. Кириленко, О. Кікінежді, О. Насонова, Ю. Приходько; методичні аспекти формування статевої свідомості відображено в роботах І. Горпинченко, І. Трухіна, О. Шарган. Особливе місце в наукових розвідках відведено вивченню особливостей становлення статевої

ідентичності в дітей, які залишилися без батьків (І. Дубровіна, В. Каган, В. Мухіна, А. Прихожан, Н. Толстих).

У спеціальній психології загальні проблеми вивчення особистості дітей з розумовою відсталістю відображають дослідження Л. Виготського, Т. Власової, Г. Дульнєва, В. Лубовського, Г. Мозгової, Ж. Назамбаєвої, В. Синьова, В. Петрової та ін.; питання самосвідомості цієї категорії дітей розглянуто в роботах І. Бега, В. Синьова, О. Хохліної; засвоєння морально-етичних норм поведінки висвітлювали І. Григор'єва, А. Капустін, О. Северов, В. Синьов, Н. Тарасенко; особливості самооцінки – Н. Коломінський, Ж. Назамбаєва, С. Рубінштейн; вольову регуляцію поведінки – І. Бгажнокова, Д. Ісаєв, Ж. Назамбаєва, В. Петрова; особливості сприймання себе й конструювання власного образу в підлітків з порушеннями інтелекту – Ч. Кожалієва, Т. Кузьміна; особливості статевої ролі виховання при різних ступенях зниження інтелекту – В. Левицький, Л. Шипіцина, М. Пішчик, Н. Белопольська.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми статевої ролі ідентичності дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Одна зі стратегічних криз, яку переживає українська держава – це суттєве падіння народжуваності й різке погіршення фізичного та психічного здоров'я новонароджених. Основною причиною цього є зміна ставлення до ролей жінки й матері в суспільстві, що зумовлена ідеологічними й соціально-економічними трансформаціями в пострадянський період. Незважаючи на стимуляцію з боку держави, материнство психологічно знецінюється порівняно з матеріальними цінностями, гедоністичними або цінностями соціального успіху. Особливе занепокоєння в цьому відношенні викликає підлітковий вік, коли відбувається зіткнення соціальних і сімейних моделей. Ігнорування цих питань призводить до проблеми психологічної неготовності до материнства в сучасних українських дівчат [2].

На сучасному етапі дівчині важко розібратися з гендерними стереотипами, тому що старі вважаються не сучасними, не модними, а нові з'являються як антифемінні, що негативно відображається на стосунках з чоловіками, поведінці та ідентифікації жінки [4].

М. Гасюк, вивчаючи статевої аспект в історичному ракурсі, зазначає, що саме від жінки залежить формування духовного світу й культурних цінностей дітей, сім'ї та суспільства. Її дослідження показали, що самоактуалізація жінки можлива тільки через створення сім'ї. Родина відіграє позитивну роль для жінки в саморегуляції та плануванні й допомагає пройти критичні періоди розвитку й сягнути якісно вищого рівня функціонування.

Е. Доуван (E. Douvan) вважає, що засвоєння статевої ролі є більш складним для дівчинки, ніж для хлопця, у зв'язку з різницею в чоловічій і жіночій соціалізації. У хлопців задовго до школи можна спостерігати перелом у процесі соціалізації, коли вони повинні відмовитися від залежності й стати здатними до самоутвердження в соціальному житті з іншими дітьми. У дівчинки цей перелом відбувається в отрочстві. У дитинстві вона перебувала під подвійним впливом: перший усугубляв її залежність удома, другий заохочував індивідуалізм і прагнення до змагання в школі. У юнацтві дівчинка зіштовхується з очікуванням оточуючих, що вона відмовиться від ідей самореалізації і/або повинна приховати прагнення до індивідуального успіху заради основних цілей: стати дружиною й матір'ю.

Сформованість статевої ролі й ідентичності особистості як структурної одиниці її самосвідомості є результатом активного структурування й узагальнення власного досвіду та пов'язана з соціальною ситуацією розвитку, радіусом значущих відносин, які мають задовольняти актуальні потреби дитини та враховувати особливості її інтелектуального розвитку.

На розвиток ідентичності впливає коло значущих стосунків, що змінюється в онтогенезі (родина, учителі, друзі, сексуальні партнери). Процес розвитку статевої ролі й ідентичності має два сензитивних періоди – раннє дитинство (3 роки) і підлітковий вік (11 – 16 років). Для гармонійного формування статевої ролі й ідентичності повинна бути єдність чотирьох рівнів: генетичного, гормонального, фізіологічного та психологічного.

Порушення в розвитку ідентичності можуть бути зумовлені: інтелектуальною неповноцінністю, відсутністю в родині чоловіка або жінки, недостатньою увагою батьків, низьким рівнем емоційної близькості родини, негативними взірцями для ідентифікації.

Порушення статевої ролі й ідентичності призводить до соціально корисної поведінки, агресивної та соціально-пасивної, до заниженої самооцінки, сексуальних девіацій, відмови від реалізації жіночого сценарію, що є результатом фрустрації, потреби в любові й піклуванні, а також розвитку за антифемінним сценарієм.

Статева рольова ідентичність складається з трьох компонентів: когнітивного (знання й диференціація фізіологічних, психологічних та зовнішніх характеристик чоловіків і жінок), емоційно-ціннісного (наявність типових для статі мотивів і потреб, прийняття й наслідування ціннісних орієнтацій) та поведінкового (реалізація стевотипізованої ролі в житті).

На сучасному етапі гендерні ролі трансформуються й не мають чітких меж, поведінка підлітка набуває стихійного характеру, він намагається бути дорослим, заперечуючи життєві устами, а для дівчини-підлітка, особливо з порушеннями інтелекту, така поведінка особливо небезпечна. На порушення соціальної адаптації підлітків з порушеннями інтелекту можуть впливати відхилення у формуванні статевої ідентичності й освоєння статевих ролей. Соціалізація можлива за умов прийняття й використання норм соціальних відносин. Поведінка, що відповідає прийнятим у суспільстві нормам фемінності та маскулінності, допомагає людині швидше адаптуватися й гармонійніше себе відчувати.

Психологічна стаття дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту відповідає морфологічній. Розвиток статевої ідентичності в дівчини-підлітка з порушеннями інтелекту ускладнюється порушенням психічних процесів (невміння спостерігати й робити аналіз, низький рівень підсвідомого копіювання, невідання використовувати набутий досвід), особливостями взаємин з оточуючими і впливом психосексуального розвитку.

Формування статевої ідентичності в підлітковому віці проходить під впливом соціально-біологічної кризи. На свідомість дівчини найбільше впливають друзі, ровесники. Батьки перестають бути єдиними авторитетами. Тому формування стереотипу фемінної поведінки повинно проходити на всіх вікових етапах, що сформує базу й стане профілактикою порушень поведінки в підлітковому віці.

Причини відхилень у статевої поведінці підлітків полягають у недоліках організації та здійснення процесу, а саме: формування статевої свідомості, виховання моральності й поваги до себе та своєї статі. Розбіжність уявлень про норми статевої поведінки в дитячому садку, школі, сім'ї, групі спровоковано розбіжністю соціально-нормативних, різнонаціональних еталонів статевої ролі й поведінки, а це призводить до стихійного формування статевої ідентичності (негативної, дифузної).

Робота зі статевого виховання не є синонімічною формуванню психологічної статі молоді й має інші завдання. Для того, щоб статеве життя й психосексуальний розвиток підпорядковувалися моральним еталонам і загальнолюдським цінностям, потрібно з дитинства формувати прийняття себе й своєї статі, повагу до себе, усвідомлене прийняття й використання стевотипізованих норм поведінки.

Методики, що запропоновані дівчатам-підліткам з порушеннями інтелекту та типовим розвитком на констатувальному етапі дослідження, спрямовані на визначення: обсягу знань щодо психологічних, фізіологічних, функціональних і поведінкових відмінностей між

чоловіками та жінками, їх повноту й достовірність, знання про сексуальну культуру поведінки (когнітивний компонент); наявність образу ідентифікації, ієрархію цінностей у житті жінки та чоловіка, особливості ставлення до представників своєї та протилежної статі, взаємини в сім'ї, планування майбутнього (емоційно-ціннісний компонент структури статевої ролі ідентичності); реалізація соціально схвалюваної фемінної поведінки в різноманітних ситуаціях (поведінковий компонент).

Високий рівень сформованості статевої ролі ідентичності спостерігається у 90% дівчат-підлітків з типовим розвитком, зокрема у відповідях розкривається поняття статі, називаються характерні особливості маскулінності й фемінності, спостерігається диференціація за віковим показником (дівчинка – дівчина – жінка, хлопчик – юнак – чоловік), володіння знаннями про міжособистісні взаємини між статями, знання про культуру спілкування між чоловіком і жінкою, розподіл сімейних ролей; у відповідях відзначається позитивне й зацікавлене ставлення до своєї та протилежної статі, до обов'язків і гендерних норм поведінки, прийнятих у суспільстві, адекватне ставлення до свого майбутнього; спостерігається стале використання в повсякденному житті норм і правил гендерної поведінки, дбайливе ставлення до свого тіла й зовнішності, що не є характерним для дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту.

Середній рівень відзначається у 10% дівчат-підлітків з типовим розвитком та 30% у дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту, зокрема ними розкриваються поняття статі неточно або неповно. Поняття маскулінності й фемінності розкриваються за допомогою загальних недиференційованих понять чи неістотних. Не проводять диференціацію за віковим критерієм (немає відмінностей в описі якостей дівчини й жінки, хлопця й чоловіка). Спостерігається косність та інертність суджень, недостатній рівень культури спілкування з представниками протилежної статі, неповні знання про гендерні ролі дорослих, про сімейне життя, про взаємини з протилежною статтю; в їх відповідях відзначається позитивне, нестійке й незацікавлене ставлення до своєї та протилежної статі, їхніх взаємин, відсутність стійких інтересів і цінностей щодо свого майбутнього; спостерігається відсутність стійкої реалізації адекватної гендерної поведінки в повсякденних ситуаціях, ситуативне підпорядкування своєї поведінки прийнятним нормам, труднощі в спілкуванні з представниками протилежної статі.

Низький рівень відзначається у 70% у дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту, зокрема вони не дають відповіді або дають неправильні

відповіді на запитання щодо статі; проявляють ситуативне, стихійне, байдуже, іноді негативне ставлення до своєї статі, до обов'язків і норм поведінки; у них несформована адекватність поведінки, спостерігається стихійність у спілкуванні й міжособистісних стосунках, відсутня акуратність і дбайливе ставлення до себе та свого тіла, що у дівчат-підлітків з типовим розвитком не виявлено.

Формування статевої ідентичності в дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту проходить під впливом психічного недорозвитку й корелюється з рівнем інтелектуального розвитку: чим більше вражена ЦНС, тим слабше процес ідентифікації. Також процес статевої ідентичності у них залежить від індивідуальних рис, що формуються під впливом вищої нервової діяльності та соціального оточення (інтернат, сім'я, наявність чоловіка в сім'ї, друзі, однолітки). Формування статевої ідентичності позитивно впливає на поведінку й соціалізацію, допомагає дівчатам-підліткам з порушеннями інтелекту більш гармонійно й упевнено себе почувати, свідомо ставитися до свого статевого життя, розуміти себе й зміни у своєму тілі, створювати сім'ю та взаємодіяти з протилежною статтю.

Формування статевої ідентичності в дівчат-підлітків з порушеннями інтелекту як засобу їхньої соціалізації та корекції порушеної поведінки можливе тільки при спеціально організованій роботі, яка повинна забезпечувати розвиток когнітивного (збагачення соціальних уявлень), емоційно-ціннісного (прийняття своєї та протилежної статі, гендерних норм і цінностей) та поведінкового компонентів (реалізація стевотипізованої поведінки, знання норм поведінки протилежної статі, моральні аспекти поведінки в соціумі, які очікуються від дівчини та хлопця), а також оволодіння навичками взаємодії, комунікації з представниками протилежної статі. Програма розвитку статі повинна бути максимально наближена до сучасних життєвих ситуацій, містити концентрично розміщені вправи, що дозволяють у цікавій формі (моделювання проблемних ситуацій, сюжетно-рольова гра та ін.) оволодіти прийнятими стереотипами й нормами соціальної поведінки.

Висновки. Корекційно-розвивальна робота повинна бути спрямована на розвиток стереотипів фемінної поведінки в суспільстві, що зробить життя дівчини-підлітка з порушеннями інтелекту більш гармонійним. Виділення вказаних закономірностей дозволяє нам охарактеризувати конфігурацію елементів, яка забезпечувала б людині емоційне благополуччя, високий рівень самоприйняття й оцінки з боку суспільства, тобто позитивну стеву ідентичність.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласно-виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2001. 273 с.
2. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства : навч. посіб. / укл. Т.В. Говорун, В.П. Кравець, О.М. Кікінежді, О.Б. Кізь. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 144 с.
3. Левицький В.Е. Статеворольове виховання як засіб соціальної адаптації учнів молодших класів допоміжної школи. *Педагогіка та методики: спеціальні*: зб. наук. ст. Київ. 2002. Вип. 2. С. 52 - 56.
4. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : хрестоматія / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : К-ПДУ, інформ.-вид. від., 2004. 220 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.264:616.89-008.435

А.В. Бобер

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
професор Гаврилова Н.С.

ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ-ІV РІВНЯ

Стаття присвячена організаційним основам діяльності логопеда по подоланню дисграфії у молодших школярів з ЗНМ ІІІ-ІV рівня. У статті наведено опис специфічних помилок, які виникають у цієї категорії дітей. Представлено результати вивчення письма молодших школярів з порушеннями мовлення та ключові напрямки логопедичної роботи з подолання виявлених порушень. Крім того, наведені варіанти практичних вправ, які допомагають у корекції дисграфії у молодших школярів с загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: «дисграфія», «ЗНМ ІІІ-ІV рівня», «молодші школярі з ЗНМ ІІІ-ІV рівня», «дисграфічні помилки» «письмове мовлення».

The article is devoted to the organizational basis of the speech therapist teacher's activity to overcome dysgraphia in primary school children with General speech underdevelopment. The article gives the description of specific

errors encountered in this category of children. The author presents the results of a study of the writing skills of primary school children with speech disorders and the key areas of speech therapy work to overcome the identified violations. In addition, there are options for practical exercises of dysgraphia in younger with General speech underdevelopment.

Keywords: «dysgraphia», «General speech underdevelopment», «younger students with General speech underdevelopment», «dysgraphic errors», «written speech».

Постановка проблеми. Формування письмових навичок є одним з ключових завдань навчання грамоті на етапі початкової загальної освіти. Оскільки від формування залежить не тільки здатність учня опанувати правила правопису рідної мови, а й подальше засвоєння освітньої програми та мовленнєвої грамотності в цілому.

Таким чином, важливість письмового мовлення для успішного становлення дитини як школяра і як людини в цілому пояснює актуальність знань про особливості прояву специфічних порушень письма і пошук засобів ефективної організації корекційно-педагогічної роботи для подолання дисграфії у дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз останніх досліджень. Специфіку письма у школярів з порушеннями мовлення вивчали багато науковців: Л. Тенцер, дослідила особливості розвитку усномовленнєвих передумов у молодших школярів із дисграфією до формування письма. О. Парасоцький розглядав проблеми подолання дизорфографії в учнів із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. Проблема діагностики та корекції порушень мовлення дітей із НЗНМ 7-го року життя у зв'язку із підготовкою їх до оволодіння нормами орфографічно грамотного письма, була предметом дослідження Л. Бартенєвої. Н. Чердніченко, на підставі вивчення мовленнєвих операцій, було визначено основні напрямки для подолання труднощів письма при ЗНМ та сформовано методiku проведення логопедичної роботи з ними. Для подолання дисграфії у молодших школярів було запропоновано комплекси вправ і завдань, систематизовано представлені у посібниках Г. Блінової, Н. Голуб та інших.

Мета статті: на підставі теоретичного аналізу визначення особливостей письма та напрямків роботи для подолання дисграфії у молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Успішному розвитку письмових навичок в першу чергу сприяє достатній рівень розвитку усного мовлення. В якості критеріїв готовності дитини до письма можна

визначити наступне: відсутність фонетико-фонематичних порушень; достатній обсяг активного і пасивного словникового запасу; вміння вибудувати мовленнєве висловлювання відповідно до граматичних норм української мови, сформованої словотворення; достатній рівень сформованості зорово-просторових функцій.

Ці показники починають розвиватися в ранньому дитинстві і покращуються весь дошкільний період. Найчастіше у дошкільників з нормо-типовим розвитком мовлення вони формуються спонтанно, з урахуванням мовленнєвого оточення.

Однак існує категорія дітей, які мають загальне недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ). Під загальним недорозвиненням мовлення розуміють форму мовленнєвого порушення, яка характеризується сповільненим темпом та труднощами формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової так і смислової сторони мовлення. Це мовленнєве порушення може спостерігатися у дітей з первинно збереженим інтелектом і слухом [2, с. 408].

Внаслідок недорозвинення усіх сторін мовлення, діти із ЗНМ із значними труднощами опановують читанням і письмом. Це гальмує формування у них визначеного програмою кола знань, умінь та навичок з базових навчальних предметів. Певною мірою їхній низький рівень успішності обумовлений і недостатністю довільної регуляції пізнавальних процесів, бо при стиканні з труднощами в учнів часто знижується пізнавальна активність і самостійність, швидко зростає втомленість, втрачається інтерес до виконання усних і письмових вправ. У зв'язку з цим важливим завданням логопеда стає формування у них писемного мовлення, відповідних мотиваційних установок, що визначатимуть інтерес до письма в цілому [1].

Окремі науковці (А.Корнєв, А. Ястребова та інші) описують можливі специфічні помилки, не виділяючи конкретної форми дисграфії. Ними було виділено наступні типи дисграфічних помилок:

- на рівні букви та складу, які проявляються в помилках звукового аналізу; фонематичного сприймання; плутання букв за кінетичною схожістю; персерверації та антиципації;

- помилки на рівні слова: окреме написання частин слова, написання разом службових частин мови, плутання меж слів, контомінації;

- помилки на рівні речення: порушення зв'язку між словами у реченні [5, с. 20].

Аналіз результатів письма учнів 2–4-х класів закладів загальної середньої освіти підтверджує дані низки авторів стосовно того, що найбільш великою за обсягом категорією дітей, яка має значну кількість

труднощів у процесі оволодіння письмом, є молодші школярі з нерізно вираженим недорозвиненням мовлення (надалі НЗНМ). На думку цих дослідників, причини наявних у них труднощів засвоєння навички письма пов'язані із психофізіологічними особливостями, а саме, з дисгармонійним розвитком цілої низки вищих психічних і мовленнєвих функцій, необхідних для засвоєння норм правопису. Е. Дранкіна, І. Прищєпова та ін. стверджують, що недостатніми можуть бути такі процеси:

- засвоєння цілої низки лінгвістичних понять (склад, слово, речення, суфікс, префікс),
- виділення з потоку мовлення лінгвістичних одиниць та їх свідоме співвіднесення з цими поняттями,
- диференціювання граматичних форм,
- неправильний вибір із парадигматичного ряду граматичного значення слів, що призводить до виникнення цілої низки труднощів писемного мовлення, а саме – дизорфографії [3].

Серед основних напрямків роботи з подолання дисграфії у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення можна визначити наступні:

- формування звуковимови; від якості вимови звуків мовлення залежить точність їхнього сприймання;
- формування і удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемографем в усному мовленні та на письмі: спочатку формується вміння розрізняти кожен фонемо-графему окремо, а потім опрацьовується їх слухово-вимовна та зорова диференціація;
- формування навичок звуко-буквенного та складового аналізу та синтезу, що включає: а) аналіз заданого звука з ряду звуків, що вимовляються ізольовано; б) аналіз звуків на фоні слова; в) аналіз звуків у складі слова (виділення спільного та відмінного); г) навчання складовому аналізу (поділ слова на склади); д) аналіз складу (поділ на фонем); е) визначення послідовності звуків у слові; є) визначення кількості звуків у слові; ж) формування довільного оперування звуковим складом слова [5, с. 70].

В системі логопедичного навчання з метою формування фонематичних процесів застосовують диференційовані вправи: вставити в слова пропущені букви; придумати та записати слова, в яких заданий звук стоїть перший, другий і т.п.; вибрати з речення слова з певною кількістю звуків; додати до складу звуку щоб вийшло нове слово ді-(дім), ді-(діма), ді-(дірка); придумати слова з відповідною кількістю звуків; придумати слова відповідно до графічної схеми, виписати слова відповідно до неї; придумати та записати слова з відповідним ритмічним

малюнком [5, с.77]; утвори склади із поданих літер; підніми відповідну картку, коли почувеш склади із ряду звуків; поділ слова на склади; закресли зайвий склад у слові; склади слово із поданих літер; склади слово із поданих складів; утвори нові слова із заданого [4, с. 252].

Важливим є і застосування вправ спрямованих на формування психічних функцій (зорової та слухової пам'яті, уваги, контролю, самоконтролю) базових для опанування письмом. Вправ для розвитку пам'яті: повтори прочитані вчителем слова; намалюй геометричні малюнки по пам'яті; зоровий диктант.

Вправ для розвитку уваги: знайди певну геометричну фігуру серед ряду інших; визнач зайве слово серед інших; знайди і закреслити всі голосні; порівняй два тексти; прослухати текст і записати слова, які починаються на певну букву [5, с. 85].

Важливим напрямком роботи по формуванню у дітей з ЗНМ навички каліграфічного письма є розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук, а також зорово-моторної координації. Як показують дослідження Тенцер Л.В, [4, с. 236], ця навичка у школярів з ЗНМ теж порушена. З цією метою пропонують проводити на кожному логопедичному занятті пальчикову гімнастику; пальчикову азбуку; динамічні вправи із виконанням рухових програм (наприклад, кулак-долоня-ребро та інші) [5, с. 88].

Висновки та перспективи дослідження. Проведене науково-теоретичне дослідження дозволило визначити достатньо високу ступінь розробленості проблеми порушення письма у дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

Визначено, що у загальноосвітньому просторі у найбільшій кількості значні труднощі письма спостерігаються у дітей з НЗНМ. Обумовлені вони як недорозвиненням усіх сторін мовлення так і порушенням у них базових вищих психічних функцій та операцій.

Визначено основні напрямки в яких необхідно здійснювати спеціальне навчання дітей з НЗНМ з метою подолання у них порушень письма на логопедичних заняттях. Це формування звуковимови: фонематичного сприймання; навичок фонематичного та мовного аналізу та синтезу; розвитку лінгвістичних умінь; формування моторики пальців та кистей рук, зорово-моторної координації); загально-функціональних механізмів мовленнєвої діяльності. Для проведення процесу логопедичної корекції розроблено та представлено серію логопедичних вправ і завдань за кожним із зазначених напрямків.

Залишається недостатньо розробленим напрямком застосування інтерактивних цифрових технологій в системі проведення логопедичного

навчання з метою подолання порушень письма у дітей з ЗНМ. На нього і передбачається зосередження нашої уваги у подальших дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Голуб Н.М. Науково-методичні аспекти організації пошуково-пізнавальних дій молодших школярів при корекції в них ЗНМ та порушень писемного мовлення / Н. М. Голуб // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2017. Вип. 9 (1). С. 44-54. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9\(1\)_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9(1)_7).

2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2018. 851 с.

3. Парасоцький О.В. До проблеми подолання дизорфографії в учнів із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ) // Інтернет ресурс <http://ap.uu.edu.ua/article/165>

4. Тенцер Л.В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів / https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%9426.053.23/Tentser.pdf

5. Чередніченко Н.В., Клименко І.В., Тенцер Л.В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція / Київ. ДІА. 2018. 247 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.264:004

Н. Бойчук

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Константи́нів О.В.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПРОГРАМУВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено дослідження функцій програмування та контролю у дітей з порушеннями писемного мовлення. Визначені рівні розвитку регулятивних функцій.

Ключові слова: порушення писемного мовлення, програмування та контроль, самоконтроль.

The article covers the study of programming and control functions in children with speech disorders. Levels of development of regulatory functions are determined.

Keywords: speech disorders, programming and control, self-control.

Актуальність дослідження. Програмування, регулювання та контроль активної, свідомої психічної діяльності є одним із найважливіших сторін життя. Проходячи тривалий шлях розвитку в онтогенезі, ці функції є одним із істотних факторів адаптації дитини до навколишньої дійсності. Успішність їх формування багато в чому залежить від сприятливого розвитку мозкових механізмів, що їх забезпечують. У зв'язку з цим вивчення мозкової організації функцій програмування, регуляції та контролю діяльності в онтогенезі є актуальним.

Молодший шкільний вік характеризується бурхливим розвитком довільних форм діяльності, становленням вищих психічних функцій (Л. Виготський). Крім того, у цьому віці соціальна ситуація розвитку, а саме початок шкільного навчання, висуває підвищені вимоги до рівня сформованості довільного регулювання діяльності. У таких умовах навіть незначний дефіцит програмування, регуляції та контролю впливає на можливість успішної адаптації дитини до навчальної ситуації.

Аналіз наукових джерел. Проблемі вивчення причин шкільних труднощів (learning disabilities) приділяється велику увагу (S. Weintraub, J.H. Snow, B.P. Rourke, M. Rosselli та ін.). Нейропсихологічні методи дослідження визнаються тонким інструментом, що дає можливість розкрити індивідуальну своєрідність відхилень у розвитку, у тому числі впливають успішність шкільної адаптації. Розуміння механізмів, що впливають на формування функцій програмування, регулювання та контролю діяльності у молодшому шкільному віці, може сприяти вирішенню питань профілактики, корекції навчальних труднощів та індивідуального підходу до навчання.

Мета статті: дослідити рівень розвитку функцій програмування та контролю у дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Дослідження розвитку функцій програмування та контролю здійснювалось у контрольній та експериментальній групі у 3-х класах Чорноострівського НВК Хмельницького району, Хмельницької області. Навчання у цьому 3 класі ведеться за типовою освітньою програмою О. Я. Савченко.

У контрольна група містить 21 учня, з яких 10 хлопчиків та 11 дівчат. В експериментальній групі було 12 дітей з порушеннями писемного мовлення, з діагнозом дисграфія. Контрольна група складалась з учнів у яких не спостерігалось порушень писемного мовлення і загальна успішність у класі досить середня. До експериментальної групи були включені учні з 3-х класів у яких спостерігались порушення писемного

мовлення (дисграфія). Вони мають сталі граматичні та оптико-просторові помилки, протягом навчання відвідують заняття з логопедом.

При спостереженні за дітьми з порушеннями писемного мовлення на уроках та аналізі їх зошитів було виявлено у значній кількості учнів класу проблеми функцій програмування та контролю. При сприйманні інформації, саме, письмової інструкції третина учнів потребувала покрокової стимуляції (використання схем, таблиць тощо) і покрокового контролю засвоєння навчального матеріалу, кілька учнів самостійно справлялися зі сприйманням інструкції, іншим потрібні роз'яснення завдання. Серед організаторських умінь та навичок виділяють уміння перевірити свою роботу. Більшість учнів експериментальної групи, закінчивши виконання завдання, результат виконаного завдання не перевіряли, оскільки задовольнялись будь-яким результатом. Третина учнів результат перевіряли, але помилок найчастіше «не помічали».

Для визначення рівня розвитку навички програмування та контролю було підібрано методики.

Спершу була проведена методика № 1 «Малювання намиста», яка дозволяє виявити кількість умов, які дитина може утримати в процесі діяльності при сприйманні на слух. Це завдання учні виконували на заздалегідь підготовлених листках з малюнком кривої, що нагадує нитку. Результати дослідження контрольної та експериментальної групи відображені у рис.1.

Відповідно отриманим результатам рівня сформованості навичок програмування та контролю у дітей з порушеннями писемного мовлення переважає 3 рівень, у дітей з нормо типовим розвитком 2 рівень.

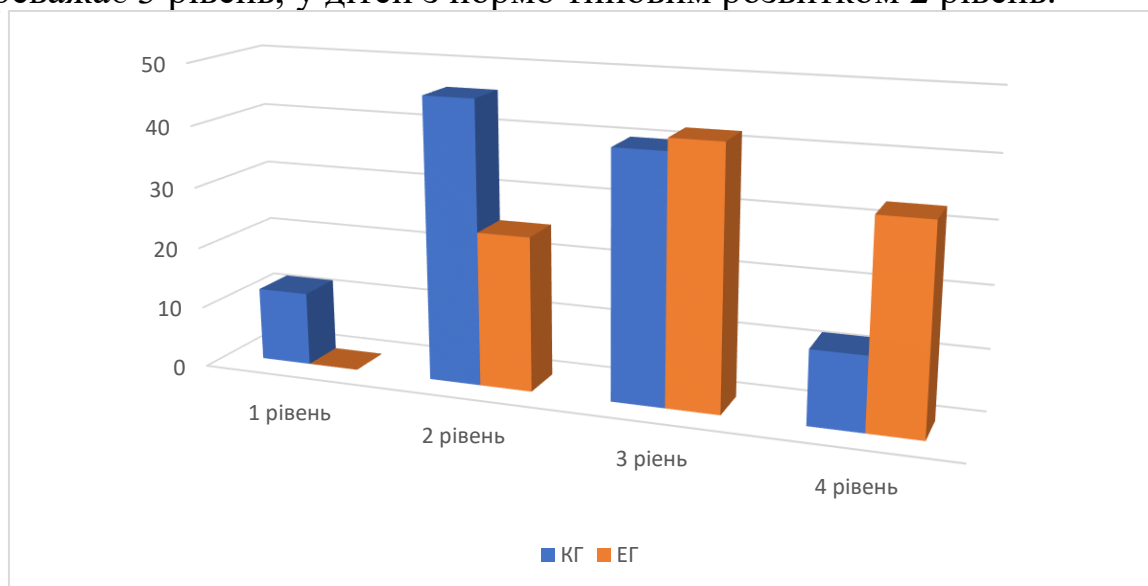


Рис. 1. Рівень сформованості навичок програмування та контролю контрольної та експериментальної групи за методикою «Малюнок намиста»

Наступні запропоновані завдання учням контрольної та експериментальної групи були спрямовані на визначення рівня саморегуляції. Учням пропонувався лист зошита в одну лінійку із зразком. Їм необхідно було продовжити написання паличок, дотримуючись наступних правил: палички та рисочки мають бути написані в такій самій послідовності; правильне перенесення їх з одного рядка на інший; не писати на полях; писати не в кожному рядку, а через один. Порівняльні результати контрольної та експериментальної групи представлені у рис. 2.

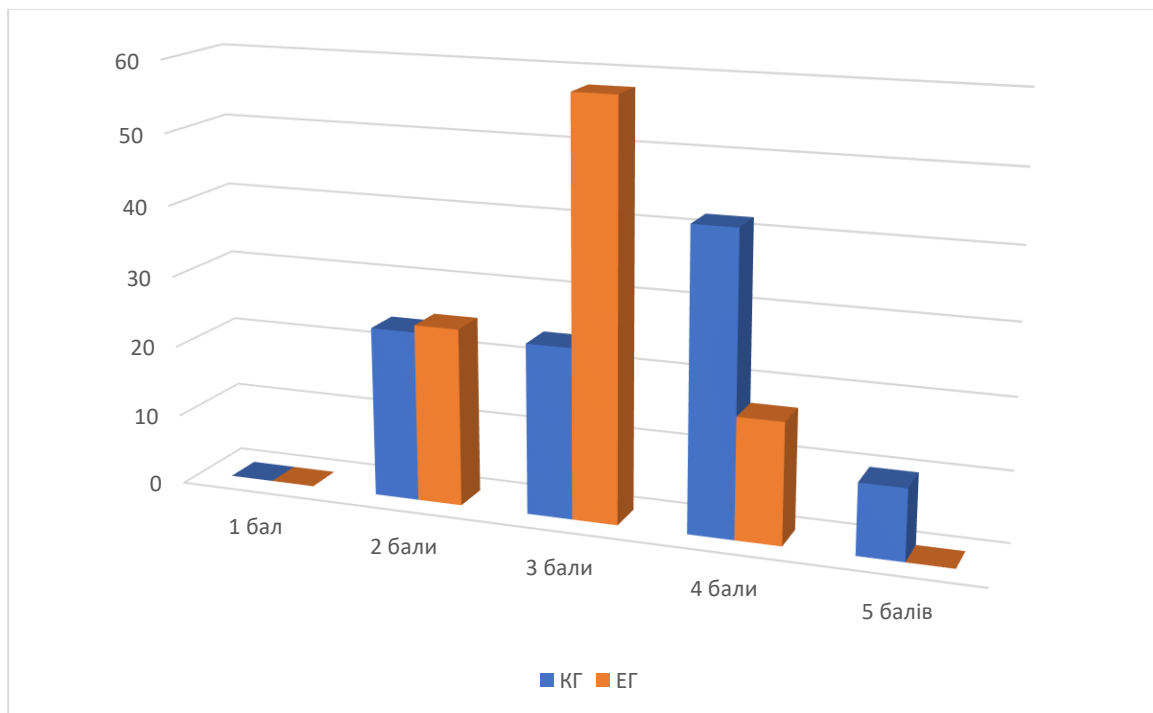


Рис. 2. Рівень сформованості саморегуляції контрольної та експериментальної груп за методикою 2.

Наступне завдання було спрямоване на визначення рівня сформованості конкретних способів навчальної діяльності, у тому числі сформованість способів контролю та їх якісної характеристики.

Учням були запропоновані картки із завданнями: завдання на утримання одного з навчальних предметів (математики); невелика розповідь із 5 граматичними помилками на вивчення правила.

Під час виконання завдання учням також пропонувалося відповісти на запитання: Чи трапляються випадки, коли ти не впевнений, чи правильно ти виконав завдання? Якщо ти допустив помилку, то що ти у цьому випадку робиш? Чи ти перевіряєш себе, коли виконуєш домашнє завдання? Якщо так, то як? Як ти думаєш, правильно чи неправильно ти виконав завдання? Чи ти перевіряв себе, коли виконував завдання? Чи є в цьому тексті помилки? Як їх можна виправити?

Аналіз виконання завдання дозволив визначити: ступінь усвідомлення учнем значення та необхідності контролю; що переважно виступає як об'єкт контролю (результат діяльності або її процес); співвідношення контролю у ситуації, потребує цілеспрямованості його прояву, й у випадках, коли завдання контролю не підлягає. Відповідно отриманим результатам ступінь усвідомлення у дітей контрольної групи переважає середній рівень, об'єктом контролю виступає результат діяльності, прояв контролю присутній.

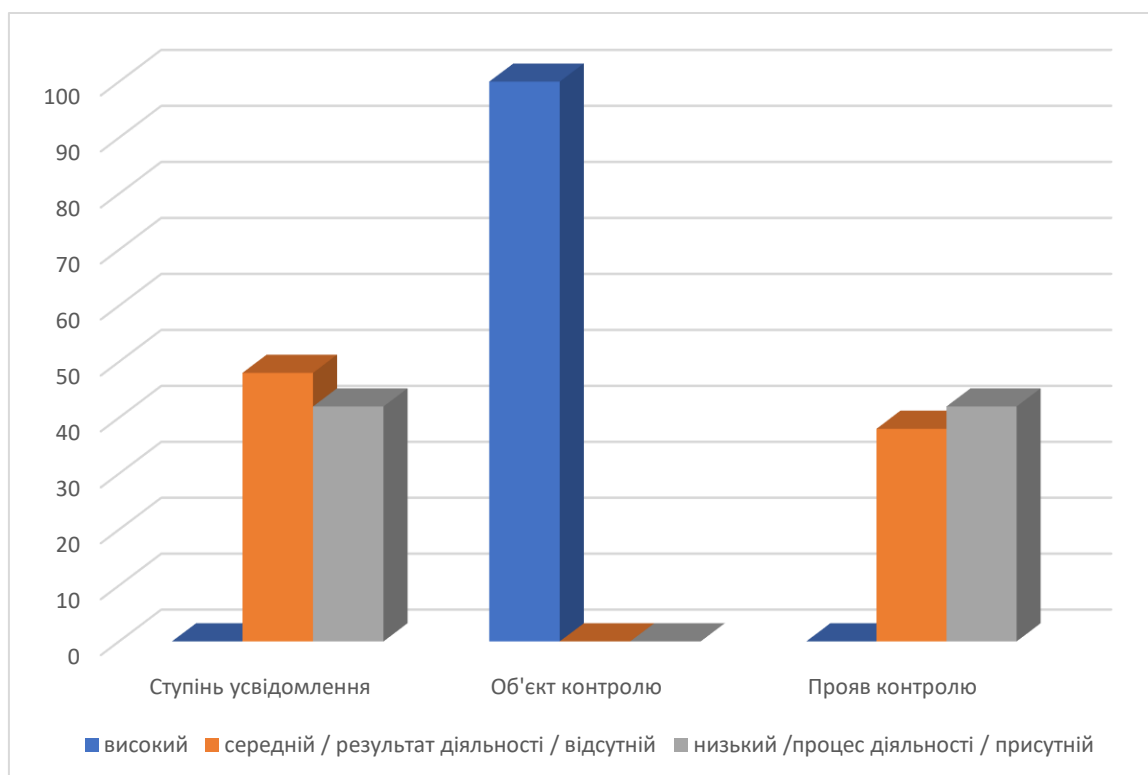


Рис. 3. Рівень способу контролю контрольної групи і їх якісна характеристика

Результати дослідження програмування і контролю учнів контрольної групи за всіма проведеними методиками, свідчать про перевагу середнього рівня сформованості. За рівнем сформованості функцій програмування і контролю було визначено 3 групи:

1 група: учні, у яких контроль проявляється лише у випадку, якщо вчитель ставить таке завдання;

2 група: учні, у яких навичка самоконтролю розвинена вкрай незначно; 3 група: учні, у яких самоконтроль сформований достатньою мірою.

Аналіз виконання завдання експериментальної групи представлений у рис. 4.

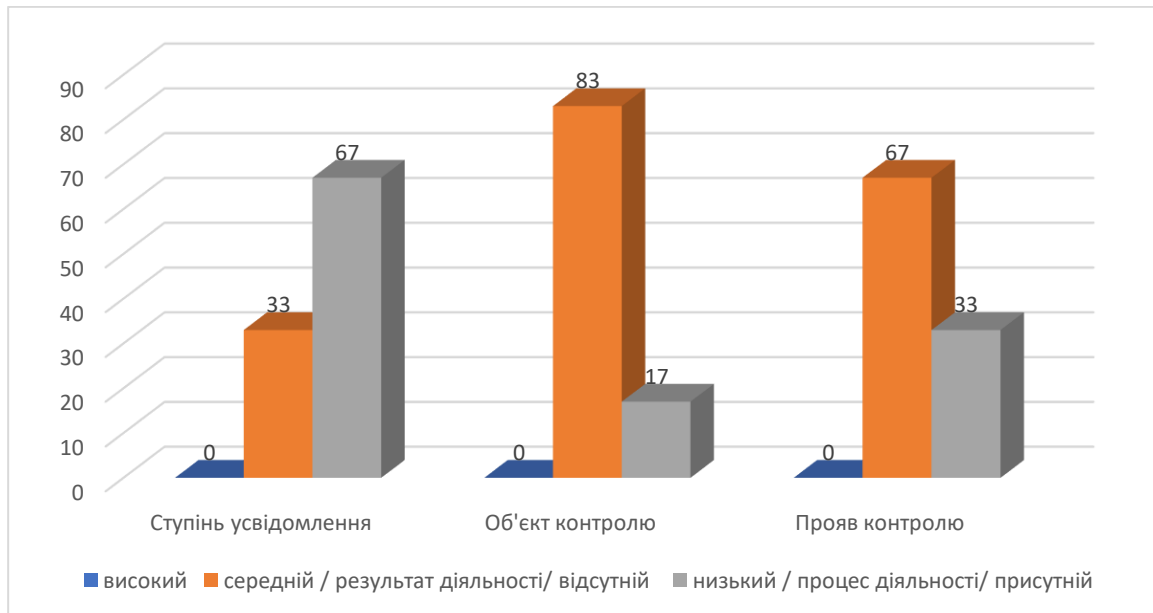


Рис. 4. Рівень способу контролю контрольної групи і їх якісна характеристика

Результати дослідження програмування і контролю за всіма проведеними методиками експериментальної групи, свідчать про перевагу низького рівня сформованості. За рівнем сформованості функцій програмування і контролю клас можна поділити на 2 групи:

1 групи: учні, у яких контроль проявляється лише у випадку, якщо вчитель ставить таке завдання;

2 групи: учні, у яких навичка самоконтролю розвинена вкрай незначно;

Висновок. Результати констатувального експерименту за методикою ми отримали такі дані: 50 % - припускали значні помилки, але не помічали і не усували їх; якість роботи, її оформлення не турбувала, хоча бажання отримати добрий результат був. 25% учнів сприймали лише частину завдання, але не могли зберегти до кінця у повному обсязі; поступово (приблизно через 2-3 хвилини) система знаків порушувалась, допускали помилки, не помічали їх, не виявляли бажання покращити якість роботи; до результату роботи байдужі.

Список використаних джерел

1. Н. Snow, В.Р. Rourke, М. Rosselli (1997) *Neuropsychological Rehabilitation: Fundamentals, Innovations, and Directions*. p. 550

2. Чередніченко Н.В. (2012) Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення : навч. – метод. посіб. Київ. Слово. 208 с.

3. Чередніченко Н.В. (2016) Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. Київ. ДІА. 2016. 212 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.313-053.5

К.Д. Бугай

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Вержиховська**

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості формування індивідуального стилю трудової діяльності в молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: трудова діяльність, трудове виховання, трудове навчання, індивідуальний стиль діяльності, молодші школярі, порушення інтелекту.

The article considers the peculiarities of the formation of individual style of work in junior high school students with intellectual disabilities.

Keywords: labor activity, labor education, labor training, individual style of activity, junior schoolchildren, intellectual disorders.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни у нашій державі зумовили необхідність реформування освіти, основним завданням якої є підготовка підростаючого покоління до самостійного життя. Розв'язання цього завдання надзвичайно актуальне для спеціальних освітніх закладів, у яких навчаються діти з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема діти з інтелектуальною недостатністю.

Діти з порушеннями інтелекту характеризуються загальними та специфічними закономірностями розвитку, що відповідають своєрідній структурі їх недоліку, індивідуально-типологічними особливостями психофізичного розвитку та його відхилень. Усе це впливає на виконання дітьми навчально-трудова завдань. При цьому упродовж життя в них формується свій індивідуальний стиль діяльності (надалі – ІСД), зумовлений особливостями нервової системи та порушенням розвитку, який має компенсаторне та адаптивне значення для ефективного виконання діяльності..

Аналіз останніх досліджень. Виявлено становлення ІСД у дітей з порушеннями інтелекту у процесі навчання праці (В. Ляшко, О. Хохліна), якому відводиться особлива роль у корекції їх розвитку та підготовці до

самостійної життєдіяльності (Г. Дульнєв, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.).

Проблема ІСД досліджувалась, К. Гуревичем, Є. Ільїним, Є. Климовим, Г. Корольковою, Б. Ломовим, В. Мерліним, М. Щукіним та ін. у розрізі вивчення індивідуально-типологічних особливостей розвитку людини у зв'язку з її діяльністю та професійним становленням. Проведено значну кількість досліджень з проблем трудової підготовки учнів з порушеннями інтелекту, виконання ними трудової діяльності (Є. Білевич, І. Бех, В. Бондар, Г. Дульнєв, В. Кашенко, В. Карвяліс, А. Корнієнко, Н. Королько, Г. Мерсіянова, Б. Пінський, В. Синьов, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.), з вивчення її окремих типологічних та індивідуальних особливостей (С. Мирський, Н. Павлова та ін.), які враховуються у процесі навчання праці в учнів з порушеннями інтелекту. Проблема ж індивідуального стилю трудової діяльності учнів з порушеннями інтелекту уперше розглядається в контексті вивчення його компенсаторних, адаптивних та корекційних механізмів з метою забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання дітей з порушеннями інтелекту лише В. Ляшко, О. Хохліною.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми формування індивідуального стилю трудової діяльності в молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Одним з найважливіших шляхів пристосування людини з її індивідуально-типологічними особливостями до діяльності є становлення у неї індивідуального стилю діяльності (ІСД). Таке пристосування та урівноваження вимог діяльності, як і середовища в цілому, та особливостей людини здійснюється на основі використання нею індивідуально-своєрідних прийомів, засобів діяння та індивідуальних особливостей особистості, за допомогою яких реалізуються сприятливі для ефективного виконання діяльності можливості, а недостатні компенсуються чи нівелюються.

ІСД визначається як обумовлена типологічними особливостями людини стійка система способів, що склалася в неї для найліпшого здійснення певної діяльності та стабільно характеризує її в типових умовах. ІСД є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найефективнішого врівноваження своєї типологічно обумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності.

В основі ІСД лежить індивідуальний спосіб діяльності, який у своєрідній формі відтворює об'єктивні та суб'єктивні умови її здійснення. Такий спосіб визначається на основі порівняння з еталонним

– нормативно схваленим, тобто узагальненим і закріпленим у розрахованих на абстрактного суб'єкта інструкціях та на середні умови. Ознаками ІСД є: стійка система прийомів та способів діяльності; її зумовленість особливостями особистості та слугування засобом ефективного пристосування до об'єктивних вимог виконання діяльності.

Дослідження проблеми ІСД здійснювалось переважно у напрямках з'ясування значення біологічних та соціальних детермінант у його становленні, вивчення особливостей нервової системи як біологічної основи ІСД, відповідних проявів у діяльності та типів (підготовчого та виконавчого), зумовлених особливостями нервових процесів збудження та гальмування. ІСД є прижиттєво сформованою системою дій, що знаходиться у безпосередній залежності від типу нервової системи та темпераменту. Властивості нервової системи обумовлюють відмінності у діяльності людей, впливаючи на її стратегію, яка забезпечує їм однаковий рівень ефективності.

Особливе місце у проблемі визначення засобів пристосування людей з різними особливостями нервової системи та темпераменту до різних видів діяльності з метою ефективного їх засвоєння та виконання займає питання становлення та формування ІСД на основі використання механізмів компенсації та корекції. Його формування передбачає становлення в учнів з порушеннями інтелекту скоригованого відповідно до вимог діяльності та оптимального її виконання індивідуального стилю в оптимальних межах.

Становлення в дитини з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема у дитини з порушеннями інтелекту, ІСД є важливим напрямком підвищення ефективності її трудового навчання, корекційно-розвивального впливу та підготовки до самостійної життєдіяльності. Формування ІСД у дитини з порушеннями інтелекту здійснюється за тією ж стратегією, що й корекційно-розвивальна робота з урахуванням структури недоліку - з опорою на становлення усвідомлених, регульованих психічних функцій та способів дій. Розв'язання цієї проблеми передбачає вивчення зазначеного психічного утворення в учнів у зв'язку з ефективністю виконання трудових завдань, загальними та типологічними особливостями розвитку. Це ж, у свою чергу, сприятиме визначенню передумов ефективного становлення в учнів з порушеннями інтелекту ІСД.

Методика констатувального етапу дослідження складалася з напрямків, якими передбачалося вивчення в досліджуваних індивідуального стилю трудової діяльності (його типу, рівня сформованості) та ефективності розв'язання трудового завдання. Вивчення стилю діяльності в молодших школярів з порушеннями

інтелекту у процесі виконання практичних завдань здійснювалось за показниками: відповідність послідовності операцій; кількість додаткових дій, що використовується впродовж виконання завдання; співвіднесення додаткових та основних дій; аналіз та організація умов діяльності; відповідність виробу зразку; час виконання дій.

Ефективність виконання трудового завдання визначалась на основі врахування проявів усіх показників, що взяті за основу вивчення ефективності трудової діяльності та наведені у низці праць. Такими показниками ефективності виконання трудового завдання були обрані: правильність; швидкість; цілеспрямованість; самостійність; розуміння завдання; вербалізація способу виконання завдання; якість виробу.

Було виявлено чотири рівні сформованості та ефективності індивідуального способу трудової діяльності: низький, середній, достатній, високий.

Вивчення ІСД у молодших школярів з порушеннями інтелекту показало, що у них переважають достатній та середній рівні сформованості ІСД. Дані про кількісні значення ефективності виконання трудового завдання за окремими показниками (від найбільшого до найменшого) в молодших школярів з порушеннями інтелекту розподілилися наступним чином: цілеспрямованість (70%) → розуміння завдання (70%) → самостійність (50%) → швидкість (60%) → вербалізація способу виконання завдання (50%) → правильність і якість виробу (60% кожний). Тоді як показники кількісних значень ефективності трудового завдання (від найбільшого до найменшого) в учнів молодших класів з типовим розвитком розподілились наступним чином: вербалізація способу виконання завдання (90%) → самостійність (90%) → цілеспрямованість (90%) → розуміння завдання (90%) → якість виробу (90%) → правильність (80%) → швидкість (100%).

Якісний та кількісний аналіз ІСД під час виконання трудового завдання молодшими школярами з порушеннями інтелекту показав, що 30% дітей має низький рівень її сформованості, зокрема трудове завдання учень розуміє лише після спільного з експериментатором аналізу умов завдання (зразка та ін.), його пояснення. Виконує трудові дії спільно з експериментатором. Потребує стимуляції, постійного контролю та значної допомоги щодо виконання трудового завдання. До середнього рівня віднесено 40% молодших школярів з порушеннями інтелекту, зокрема розуміння трудового завдання дитиною потребує додаткового аналізу умов (зразка та ін.). Учень виконує завдання на основі показу способу виконання дій. За допомогою експериментатора відтворює спосіб виконання трудового завдання. Правильність та швидкість

виконання трудових дій є недостатньою. Виготовлений виріб (виконана робота) має низький рівень якості. Потребує постійного контролю та допомоги за ситуацією щодо цілеспрямованого поетапного виконання трудового завдання. Для 30% дітей характерний достатній рівень, зокрема учень трудове завдання в основному розуміє. Відтворює (переказує) спосіб його виконання. Має задовільний рівень правильності та швидкості виконання трудових дій. Виготовлений виріб (виконана робота) має достатній для використання за призначенням рівень якості. Цілеспрямованість, поетапність виконання завдання в основному відповідають вимогам, але в окремих випадках потребує контролю та допомоги.

Передумовами становлення індивідуального стилю трудової діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту є: забезпечення становлення у них типу ІСД (підготовчого чи виконавчого); підвищення рівня його сформованості; формування учбово-практичної діяльності за повнотою її складових та показників ефективності; розвиток пізнавальної сфери психіки та мовленнєвого опосередкування діяльності; урахування наявних у дитини властивостей нервової системи, типу темпераменту, форми олігофренії, року навчання, виявлених особливостей прояву досліджуваних явищ, рівня та характеру зв'язку між ними.

Програма формування індивідуального стилю трудової діяльності в учнів початкових класів з порушеннями інтелекту, відповідно до визначених передумов, передбачає застосування спеціально розробленої системи занять з використанням можливостей змісту, методики та організаційних форм трудового навчання з дотриманням необхідних для досягнення поставленої мети психолого-педагогічних вимог, принципів та теоретичних підходів. В основу занять покладено поетапне становлення раціонального способу діяльності: засвоєння учнями еталонного способу діяльності; набуття ними досвіду самостійно визначати спосіб діяльності; усвідомлення переваг еталонного та індивідуального способу діяльності з огляду на часові витрати та психофізичні зусилля, якість виробу; самостійне визначення способу, максимально наближеного до еталонного.

Проведення роботи за програмою передбачає забезпечення становлення усіх складових діяльності учнів – мотиваційної (наявність позитивного ставлення до виконання навчально-практичних завдань), змістової (засвоєння необхідних для виконання завдань техніко-технологічних знань про предмет, знаряддя, процес, результат); операційно-організаційної (засвоєння трудових дій та основних етапів виконання завдань).

Ефективність використання на заняттях трудового навчання молодших школярів з порушеннями інтелекту спеціально побудованої системи завдань з метою корекційно-розвивальної роботи залежало значною мірою від додержання і таких загальних методичних умов:

- створення в учнів позитивного ставлення до трудової діяльності;
- надання учневі дозованої індивідуальної допомоги;
- постійна вербалізація дитиною своєї діяльності;
- використання наочних засобів (опор) для виконання практичної діяльності та її вербалізації.

Робота з розвитку основних пізнавальних процесів, що забезпечують засвоєння та виконання діяльності (сприймання, мислення та запам'ятовування), здебільшого проводилось на матеріалі трудового навчання одночасно із формуванням операційно-організаційного компонента трудової діяльності. Однак, також використовувались самостійні вправи з розвитку сприймання, мислення та пам'яті, які проводились або на початку, або наприкінці уроку, а також під час фізкультхвилинки та в позаурочний час.

Висновки. З метою підвищення ефективності трудового навчання та становлення раціонального щодо умов праці способу виконання трудового завдання (як основи стилю) в молодших школярів з порушеннями інтелекту сприятиме проведення роботи, що уможливорює врахування виявлених у нашому дослідженні їх особливостей, та в якій будуть витримані основні визначені вимоги та принципи і яка проходитиме за наступними позиціями: формування ІСД; формування операційно-організаційного компонента навчально-трудої діяльності в процесі виконання трудового завдання за показниками ефективності його виконання (правильність, швидкість, цілеспрямованість, самостійність, розуміння завдання, вербалізація способу його виконання та якість виробу); розвиток пізнавальних процесів, що лежать в основі засвоєння та виконання діяльності (сприймання, мислення та пам'ять).

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ. Радянська школа. 1988. 128 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ. Академія. 2002. 576 с.
3. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет. 2010. 264 с.
4. Хохліна О.П. Державний стандарт освіти для спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку. Освітня галузь «Технології» (початкова ланка) / за ред. О.П. Хохліної, Г.М. Мерсіянової. Київ. Освіта. 2003. 123 с.

5. Хохліна О.П. Трудове навчання: програми для підготовчого – 1 кл. спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумово відсталих. Київ. Педагогічна преса. 2005. 53 с.

6. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ. Педагогічна думка. 2000. 242 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-053.5[-56.243+-056.34]:37.015.31

О.В. Будний

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.І. Дмитрієва**

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ І ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті звертається увага на важливість розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховному процесі спеціального закладу загальної середньої освіти. Представлено розроблені методичні рекомендації для вчителів трудового навчання, метою яких є оптимізація процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку у закладі спеціальної освіти.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку, молодші школярі, творчі здібності, трудове навчання.

The article draws attention to the importance of developing the creative abilities of children with special educational needs in the educational process of a special institution of general secondary education. The developed methodical recommendations for teachers of handicraft are presented, the purpose of which is to optimize the process of development of creative abilities

of primary pupils with hearing impairments and delayed psychological development in a special education institution.

Keywords: primary pupils, hearing impairment, delayed psychological development, creative abilities, handicraft.

Постановка проблеми. Головною метою сучасного етапу розвитку українського суспільства є повага до людського різноманіття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повноправну інтеграцію у соціум усіх верств населення, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.

В основу інтеграції закладено принцип доступності та право кожної дитини на отримання освіти, розвиток своїх здібностей та можливостей. Особливого значення набуває процес розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами, адже кожна дитина – унікальна і особлива, вона має право жити у світі краси, творчості, фантазії, гри, позитиву і добра. Прогрес суспільства неможливий без розвитку творчих здібностей особистості, долання стереотипів, вироблення нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів їх втілення.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми здібностей і обдарованості представили у наукових працях В. Ананьєв, А. Брушлінський, Г. Балл, П. Гальперін, Г. Костюк, І Кульчицька, Н. Лейтес, О. Матюшкін, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Холодна та інші. Проблеми розвитку творчої особистості, творчості та творчих здібностей надавали уваги Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Н. Кічук, В. Клименко, В. Климчук, Н. Кузьміна, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, Е Торренс та інші. Дослідники вивчали розвиток творчих здібностей у процесі вивчення різних дисциплін, позаурочної гурткової роботи, засобами літератури, музики, хореографії, образотворчого мистецтва тощо.

Мета статті: представити розроблені методичні рекомендації для вчителів трудового навчання, метою яких є оптимізація процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку у закладі спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. У дитинстві творчі здібності часто є мимовільними та життєво необхідними. Молодший шкільний вік – це вік допитливих. Прагненнями дітей з ООП є: більше дізнатися про явища природи, тварин, людей. Саме це – час тисячі різноманітних запитань, які діти задають своїм педагогам, батькам, знайомим. Ця особливість молодшого школяра може стати основою для формування його інтересів,

кругозору, прагнень і бажань повсякчас пізнавати нове, розвиватися самому.

Важливе значення у цьому віці має слово педагога. Саме для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі, для дітей з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку спілкування з педагогом відкриває величезні можливості для пізнання світу, розвитку своїх здібностей та можливостей. Молодші школярі самі прагнуть розповісти учителю щось важливе, нове, про що вони дізналися, по те, що їх здивувало та викликало нові запитання. Тому на педагогів, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, покладається особлива відповідальність. Цей шлях до дитини завжди шукав В. Сухомлинський. «Діти повинні бачити в мені не тільки свого вчителя, а просто людину, в них багато спільних інтересів і за межами класу... Вимагати тільки знань і ставити оцінки – ні, цього замало, цим я тільки відгороджуюся від них...»[3, с. 49].

В. Сухомлинський вважав, що у світі казки, гри, творчості, фантазії музики розвиваються мандрівники, творці, відкривачі. Саме вчитель допоможе їм спостерігати, думати, розмірковувати; переживати радість праці і пишатися створеним; творити красу і радість для людей і знаходити в цьому творенні щастя, захоплюватися красою природи, мистецтва[2, с. 48].

Ще у ХІХ ст. олігофренопедагоги надавали важливого значення пристосування дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до наволишнього світу. А.Біне зазначав, що «навчання повинно активізувати дитину, зробити її діяльною, працездатною, мислячою і творчою. Дитину потрібно навчити вчитися. Основа робота має спрямовуватися на розвиток практичних здібностей та вмінь. Перевага у цьому аспекті надається заняттям ручної праці»[1, с. 284]. Загальне визнання дефектологами виховної і розвивальної значущості праці, надання їй педагогічного спрямування у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було тим спільним, об'єднуючим началом, яке не викликало будь-яких сумнівів у представників різних напрямів і наукових шкіл(В.Бондар).

Важливим аспектом розвитку творчих здібностей школярів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку є здійснення цього процесу на уроках трудового навчання. Проаналізувавши педагогічну документацію закладу, здійснивши спостереження за діяльністю педагогів та учнів на уроках трудового навчання, узагальнивши досвід практичної діяльності, нами розроблені методичні рекомендації для вчителів трудового навчання, метою яких є оптимізація

процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів з порушеннями слуху та ЗПР.

1. Чітко сплануйте послідовність власної роботи під час уроку.
2. Старайтесь не дотримуватися шаблону, стереотипу у викладанні.
3. Ретельно продумайте спосіб надання інструкції щодо виконання дій учнів.
4. Переконайтесь, що зміст інструкції зрозумілий учням.
5. Додатково запитайте учнів, чи не виникли у них запитання щодо плану роботи на уроці.
6. Старайтесь спланувати роботу таким чином, щоб та робота, яка розпочата на уроці, мала логічне завершення.
7. Диференціюйте під час уроку частку допомоги дітям, враховуючи їхні індивідуальні особливості розвитку.
8. Старайтесь передбачити у завданні творчу складову, яку кожен учень зможе виконати самостійно та продемонструвати власні можливості.
9. Демонструйте школярам власні творчі здобутки, обговорюйте їх з учнями.
10. Активно підтримуйте учнів у їхньому прагненні продемонструвати творчі підходи до виконання завдання, заохочуйте, мотивуйте дітей, висловлюйте своє захоплення їхніми здобутками, інформуйте про це їхніх батьків.

Сподіваємося, що дотримання розроблених нами рекомендацій сприятиме оптимізації процесу розвитку творчих здібностей школярів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку, а також сприятиме активізації діяльності педагогів з метою забезпечення реалізації цього процесу у практиці роботи спеціальних закладів загальної середньої освіти.

Висновки та перспективи дослідження. Здійснений нами аналіз діяльності спеціального закладу загальної середньої освіти (вивчення педагогічної документації, спостереження за діяльністю педагогів та учнів на уроках трудового навчання, узагальнивши досвід практичної діяльності, нами розроблені методичні рекомендації для вчителів трудового навчання, метою яких є оптимізація процесу розвитку творчих здібностей молодших школярів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у впровадження цих рекомендацій у практику роботи вчителів трудового навчання спеціальних закладів загальної середньої освіти, у яких навчаються діти з порушенням слуху та затримкою психічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: Підручник. Київ. Знання. 2007. 375 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. Київ. Вища школа. 1997. 304 с.
3. Тартаковський Б.С. Повесть об учителе Сухомлинском. Смерть и жизнь рядом: Повести. Київ. Дніпро. 1983. С. 49.

Отримано 01.05.2022

УДК 376 - 056.36:376.016:502] - 053.4

О.М. Гончар

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Т.О. Докучина**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНЄ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку уявлень про навколишнє у дітей з інтелектуальними порушеннями. Визначено особливості розвитку уявлень при інтелектуальних порушеннях. Обґрунтовано актуальність формування уявлень про навколишнє у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: уявлення про навколишнє, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, особливості психічного розвитку.

The theoretical analysis of the problem of development of ideas about the environment in children with intellectual disabilities is carried out in the article. The peculiarities of the development of ideas in intellectual disabilities are determined. The relevance of the formation of ideas about the environment in junior high school students with intellectual disabilities is substantiated.

Keywords: ideas about the environment, junior students with intellectual disabilities, features of mental development.

Постановка проблеми та актуальність. Уявлення про навколишнє забезпечують формування цілісної картини світу у дітей. Вони формуються у процесі взаємодії дитини з соціумом, природою, навколишнім середовищем, а також у процесі навчання. Формування

уявлень про навколишнє є вагомим завданням у навчально-виховній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Проте низька пізнавальна активність та недорозвиток пізнавальних психічних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями є негативною основою для розвитку уявлень та формування знань про навколишній світ. Це обумовлює актуальність вивчення проблеми формування уявлень про навколишнє у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогіці різні аспекти проблеми формування уявлень про навколишнє вивчали: А. Богуш, О. Біда, І. Біла, Н. Гавриш, О. Кононко, Н. Яришева та ін. Вчені досліджували світосприйняття дітьми, формування у них уявлень про природу, просторові уявлення та ін. У корекційній педагогіці окремі аспекти визначеної проблеми досліджувались Г. Блеч, А. Міненко, О. Мякушко, С. Трикоз, О. Хайдаровою та ін. Аналіз наукових праць вчених засвідчив актуальність та недостатнє вивчення особливостей формування уявлень про навколишнє у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень.

Тому **метою** нашої статті є аналіз проблеми формування уявлень про навколишнє у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень.

Виклад основного матеріалу. Н. Голуб тлумачить уявлення як відтворення пам'яттю образів сприйнятих у минулому предметів і явищ, що є формою відображення реальної дійсності. В основі формування уявлень є відчуття. Дія предметів і явищ середовища на органи чуття людини відображається у відчуттях, що забезпечує утворення чуттєвого сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності. Завдяки відчуттям і сприйманню відбувається перший етап пізнання навколишньої дійсності, що далі переходить у мислення, спочатку у вигляді уявлень. Саме через відчуття в свідомості людини утворюються уявлення про навколишню дійсність. В подальшому у свідомості на основі відчуттів і уявлень утворюються поняття [3, с. 23-24]. Відповідно уявлення є основою для формування понять у дітей.

В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна визначають, що не зважаючи на відсутність первинного пошкодження аналізаторних систем, сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями є бідним, хаотичним та неточним, спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації. Для впізнавання предметів діти з інтелектуальними порушеннями потребують вдвічі більше часу, ніж однолітки з типовим розвитком [2, с. 173-174].

О. Хайдарова зазначає, що недорозвиток сприймання порушує

аналітико-синтетичну діяльність аналізаторів у дітей з інтелектуальними порушеннями, що виявляється у порушенні послідовного, цілісного пізнання об'єкта та встановленні зв'язків і співвідношень між частинами предмета, не вмінні виокремити істотні ознаки від другорядних, сповільненості опрацювання сенсорної інформації. Усе це відображається у пасивності пізнавального інтересу до об'єктів навколишньої дійсності [5, с. 251].

Значний вплив на формування уявлень про навколишнє має мовлення. У дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається своєрідність розвитку цього психічного процесу, зокрема: порушення розуміння зверненого мовлення, особливо складних граматичних конструкцій, причинно-наслідкових зв'язків, просторових та часових категорій; труднощі усвідомлення багатозначності слів, перенесення назви одного об'єкту на інший, неточність використання значення слів та ін. [2, с. 217-230]. Визначені особливості ускладнюють процес формування уявлень про навколишнє.

Г. Блеч зазначає, що недорозвиток пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюють негативний вплив на правильне сприймання навколишнього, обмежують кругозір, перешкоджають орієнтуванню у навколишньому середовищі тощо. Вчена відзначає актуальність корекційно-виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, спрямованої на формування уявлень про навколишнє, оскільки вони є базою для природничих понять та особистості [1]. Формуванню уявлень про навколишнє, на думку Г. Блеч, має активно здійснюватись у дошкільному віці та забезпечувати реалізацію корекційно-розвиткової мети. Це буде основою для подальшого формування цілісних уявлень про оточуючу дійсність у процесі навчання. У процесі формування уявлень про навколишнє дітей слід ознайомлювати з природою та її явищами, предметним світом та явищами соціального життя [1, с. 5-6].

Н. Голуб зазначає, що успішність формування правильних уявлень та понять у молодших школярів забезпечується цілеспрямованою дією усієї системи навчання, що має реалізовувати педагог у процесі навчання. Освітній процес має бути організований таким чином, щоб в основі були раніше сформовані уявлення та поняття, які у процесі навчання розширюються і поглиблюються. Тому сформовані у дошкільному віці знання про природу, навколишнє сприяють кращому засвоєнню програмного матеріалу з природознавства у школі [3, с. 33-34].

Дослідження Н. Стадненко засвідчили, що уявлення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями містять в собі предмети і явища, які об'єднуються на основі зовнішніх, дифузних ознак. Таким чином уявлення у молодших школярів часто формуються при

словесному поясненні педагога без наочного підкріплення. В подальшому неточні уявлення є причиною формування неправильних та не точних понять. Вчена відзначає, що якість формування правильних уявлень і понять у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями залежить не лише від особливостей їхнього психічного розвитку, а й від раціонально підібраних методів навчання. Одним із ефективних методів формування понять виділяє метод, при якому учні з інтелектуальними порушеннями засвоюють кожен з ознак предметів, об'єктів навколишньої дійсності. Вагомим також є активізація мислительної діяльності учнів у процесі навчання при визначенні загальних, істотних ознак різних об'єктів [4, с. 80-93].

Висновки. Отже особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнюють процес формування у них уявлень про навколишнє, які характеризуються неточністю та фрагментарністю. Проте ефективність формування уявлень та понять про навколишнє у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями визначається не лише особливостями психічного розвитку дітей, а й правильним вибором методів та прийомів навчання.

Перспектива дослідження. Наступним етапом нашого дослідження буде діагностика рівня сформованості уявлень про навколишнє у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та розробка педагогічних умов їх формування у цієї категорії дітей у навчально-виховній діяльності.

Список використаних джерел

1. Блеч Г.О. Упровадження змісту корекційно-спрямованого навчання «Ознайомлення з навколишнім» в спеціальні дошкільні навчальні заклади для розумово відсталих дітей. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 2012. № 3(1). С. 5-9.
2. Синьов В.М., Матвеев М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ. Знання. 2008. 359 с.
3. Спеціальна методика курсу «Я і Україна» / уклад. Н.П. Голуб. Умань. ВІЗАВІ. 2015. 115 с.
4. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / за заг. ред. Н.М. Стадненко. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет. 2002. 200 с.
5. Хайдарова О. Особливості формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. № 13. Т. 1. С. 246-255.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.931+159.94]-053.5-056.313

І.В. Граніченко

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент Дмитрієва О.І.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗОРОВО-МОТОРНОЇ КООРДИНАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлено дослідження науково-методичної літератури з питання розвитку зорово-моторної координації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Метою дослідження був теоретичний аналіз проблеми розвитку зорово-моторної координації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. З'ясовано, що протягом тривалого часу дослідники приділяли увагу даній проблемі, займалися вивченням психомоторики, а саме дрібної моторики, координації рухів та впливу моторних функцій на психічний розвиток дитини.

Ключові слова: координація, зорово-моторна координація, дрібна моторика, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями.

The article considers the theoretical foundations of the study of visual-motor coordination of primary school children with intellectual disabilities. The aim of the study was a theoretical analysis of the development of visual-motor coordination of primary school children with intellectual disabilities. It has been found that for many years researchers have paid attention to this problem, studied psychomotor skills, namely fine motor skills, coordination of movements and the impact of motor functions on the mental development of the child.

Keywords: coordination, visual-motor coordination, fine motor skills, junior school students with violation of intellectual development.

Постановка проблеми. В українському суспільстві спостерігається тенденція до зростання кількості дітей з труднощами в опануванні навичкою зорово-моторної координації в дошкільному віці, що впливає на подальший психофізичний розвиток дитини та опанування нею освітніх компетентностей у шкільному віці. Внаслідок цього діти потребують кваліфікованої допомоги, яку вони отримують через реалізацію інклюзивного та спеціального навчання і корекційно-розвивальні послуги в закладах, де навчаються. Одним з методів, що

використовується є дидактичні ігри, що сприяє активному включенню дитини в процес діяльності під час заняття, розвитку її творчого потенціалу, розвитку когнітивної сфери і пізнавальної діяльності, моторних функцій організму.

Аналіз сучасних досліджень. У наукових дослідженнях останніх років увага науковців значною мірою надається проблемі психомоторної координації рухів у дітей з особливими освітніми проблемами. Поняття «психомоторика» запропонував І. Сеченов, який вважав, що довільні рухи людини є психомоторними, оскільки спочатку утворюється думка про необхідність рухів, а потім і самі рухи. М. Бернштейн відзначав, що рухи – це майже єдина форма життєдіяльності, за допомогою якої організм не просто взаємодіє із середовищем, а активно впливає на нього, змінюючи чи прагнучи змінити його в потрібному йому напрямку; психіка не тільки причинно зумовлює рухи, а й сама виявляється в моторних реакціях. Є.П. Ільїн вважав, що психомоторна сфера людини містить два великі блоки: моторні уміння і моторні якості (здібності). Також, М. Бернштейн, Е. Вильчковський займалися вивченням фізіології рухів і активності, розвитку рухової функції у дітей. Є. Ільїн, В. Озеров розглядали психомоторну організацію людини, психомоторні здібності людини. Н. Розе розкрила психомоторні здібності дорослої людини насамперед до праці. Б. Косов досліджував психомоторні здібності молодших школярів, В.П. Озеров описав психомоторні здібності спортсменів. Є. Сурков розкрив психомоторні особливості керування діями [4, с. 210].

А. Сімко зазначала, що порушення пізнавальної діяльності дитини впливають на її психомоторні можливості та процес зорово-моторної координації, а порушення даних процесів призводить до змін у психічному розвитку дитини. Цей закономірний взаємозв'язок між психічним розвитком дитини та її моторикою дає можливість здійснювати корекцію пізнавальної сфери та моторних навичок під час діяльності. Моторика забезпечує, з одного боку, зв'язок психічного життя дитини з навколишнім світом, а з другого – в процесі функціонування цього зв'язку ускладнює психіку. Відповідно дитина спроможна ініціювати та контролювати більш складну моторну активність, що особливо актуально для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Зорово-моторна координація рухів є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість [3, с. 344].

Мета статті полягає у представленні результатів теоретичного аналізу проблеми розвитку зорово-моторної координації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. *Розвиток дитини на етапі початкового шкільного навчання є однією з актуальних проблем батьків і педагогів. Так, у процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і розвиваються психомоторні якості. Зорово-моторна координація – це складна когнітивна здатність, що полягає у поєднанні рухів та їх елементів під контролем зору в результаті одночасної діяльності зорового та рухового аналізаторів. Вона складається з трьох компонентів: 1) зорове сприймання; 2) дрібна моторика; 3) зорово-просторова орієнтація.*

У процесі пізнання навколишнього світу найважливіша роль належить зору, а саме – зоровому сприйманню. Через зоровий аналізатор людина отримує близько 60% інформації з навколишнього середовища. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку обсяг інформації, що сприймається значно зменшений на відміну від дітей з типовим розвитком, внаслідок звуженого обсягу, фрагментарності, сповільненості, пасивного характеру, дифузності і недиференційованості, порушення системності, хаотичності. Дані характеристики сприймання також впливають і на зорово-просторову орієнтацію. Так, дітям важко орієнтуватися в просторі, вони плутають такі поняття як «верх-низ», «право-ліво», зазнають труднощів при вивченні просторових прийменників (над, під, біля, зверху, знизу, праворуч, ліворуч, та інших).

Дрібна моторика – це тонкі і точні рухи пальців. Їх розвиток є необхідною умовою для освоєння дитиною більшості видів творчої та побутової діяльності. Від розвитку дрібної моторики безпосередньо залежить робота мовленнєвих і розумових центрів головного мозку. На думку науковців (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Короткова, О. Леонтьєв, Д. Менджеріцька, О. Усова, Н. Михайленко та інші), щоб навчити дитину говорити, необхідно розвивати рухи пальців рук, або дрібну моторику. За даними дослідників, дрібна моторика рук взаємодіє з такими психічними процесами, як увага, мислення, координація, увага, спостережливість, зорова і рухова пам'ять, мовлення. Розвиток дрібної моторики важливий тому, що все подальше життя дитини потребуватиме використання точних, координованих рухів кистей і пальців, які необхідні для одягання, малювання і письма, а також виконання безлічі різноманітних побутових і навчальних дій.

Розвиток рухових і сенсорних здібностей дитини безпосередньо пов'язаний зі становленням когнітивних (пізнавальних) функцій мозку. Вагому роль у пізнавальній активності дитини відіграє формування системи «око – рука» як становлення зорово-моторної координації. Так, розвиток пізнавальної діяльності дитини залежить від ступеня сформованості багатьох фізіологічних систем організму, при цьому

становлення системи «око – рука» є провідним в активному освоєнні дитиною навколишнього світу.

Темою розвитку дрібної моторики та зорово-моторної координації у дітей займалися: нейропсихологи О. Лурія, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Семаго, М. Кольцова, Т. Ахутіна, О. Семенова, А. Сиротюк, фізіолог І. Павлов, педагоги М. Монтесорі, В. Сухомлинський та інші.

І. Сеченов встановив «принцип узгодження рухів з відчуттям». І. Павлов писав «Давно було помічено і науково доведено, що раз Ви думаєте про певний рух ... Ви його мимоволі, цього не помічаючи, програвайте». Вся подальша історія психофізіології підтверджує справедливість цих найважливіших висловлювань, підкріплюючи їх новими даними. У сучасній фізіології сенсорних систем поняття єдності сенсорики і моторики стало одним з визначальних.

На думку психолога Л. Ясюкова, успішне виконання ряду завдань, пов'язаних з перенесенням знакової системи з однієї площини на іншу (наприклад, списування з дошки в школі) можливо лише при наявності координації зорового аналізатора з руховими реакціями, моторикою пальців провідної руки.

Зв'язок сприйняття і відповідного руху в трудовій діяльності може здійснюватися в різних формах сенсомоторних процесів, в яких розрізняють чотири психічних акта: 1) сенсорний момент реакції – процес сприйняття; 2) центральний момент реакції – більш-менш складні процеси, пов'язані з переробкою сприйнятого, іноді із відмінностями, оцінкою і вибором; 3) моторний момент реакції – процеси, що визначають початок і процес руху; 4) сенсорні корекції руху (зворотний зв'язок).

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку немає активного хапання, не формується візуально-рухова координація і сприйняття властивостей предметів (великі і маленькі предмети, діти з нормо-типним розвитком хапають по-різному, в залежності від форми), а також виділення предметів з ряду інших. Значно порушене у дітей означеної категорії просторове сприйняття і орієнтування в просторі, що ускладнює оволодіння ними такими навчальними предметами, як математика, географія, історія та інші.

Багато труднощів викликають дії, що вимагають точності, синхронності рухів; щось брати, вставляти, зав'язувати, складати, вирізати. Погано розвинені рухові функції рук і відсутність оформленої техніки рухів, скоординованих рухів очей і руки викликають у дитини величезні труднощі, які змушують її відступати перед будь-яким

завданням, пов'язаним з виконанням вищезазначених дій. Причина цього полягає у недостатній сформованості зорово-моторної координації в системі «око – рука».

Висновки та перспективи дослідження. Аналіз отриманих результатів дослідження наукової психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку значно відстає від показників однолітків з типовим розвитком на всіх етапах їх життєдіяльності. Вчені констатують індивідуальність у показниках цієї групи дітей і підкреслюють значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку. Можна сказати, що без організації спеціального навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не формуються ті види діяльності, що є провідними й базовими в підготовці до школи та під час навчання в ній.

Перспективу дослідження вбачаємо у визначенні чинників, що впливають на формування навички зорово-моторної координації рухів, та пошуках засобів психолого-педагогічної корекції даної навички в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Лубовский В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. Москва. Академия. 2005. 464 с.
2. Синьов В.М. Психологія розумово відсталості дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. Кам'янець-Подільський: Знання. 2008. 359 с.
3. Сімко А.В. Особливості психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць/ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. 7, в 2-х т. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006, 2016. Т. 2. С. 344-354.
4. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. 9, в 2-х т. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006, 2017. Т. 2. С. 205-215.
5. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта // *Психологія і суспільство*. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис/ за ред. А.І. Крисоватий, А.В. Фурман. Вип. 3(33). Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2008. С.5-18.
6. Янцур М. Теорія трудового навчання. Рівне. РДГУ РВВ. 2010. 395 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.264

К.М. Дерипаско

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **В.Е. Левицький**

НАПРЯМИ ТА МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ТА БАТЬКІВ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ

У статті розглядається питання організації ефективної взаємодії вчителя-логопеда та батьків, спрямованої на подолання порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: порушення мовленнєвого розвитку, загальний недорозвиток мовлення, діти дошкільного віку, корекційно-розвивальна робота, логопедичні заняття.

The article considers the issue of organizing effective interaction between a teacher-speech therapist and parents, aimed at overcoming speech disorders in older preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: speech development disorders, general speech underdevelopment, preschool children, correctional and developmental work, speech therapy classes.

Постановка проблеми. У дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (надалі – ЗНМ) найпоширенішим недоліком мовлення є порушення звуковимови, яке може зустрічатися на будь-якому рівні його загального недорозвитку. Ці порушення створюють перешкоди спілкування дитини з оточуючими. Крім того, розвиток правильної звуковимови має велике значення для подальшого розвитку дошкільника, тому що рання корекція є найбільш продуктивною і попереджає труднощі навчання у школі. Важливість допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку у дошкільному віці підкреслюється у науково-методичній літературі, документах з організації логопедичної допомоги. Пошук оптимальних шляхів взаємодії вчителя-логопеда та батьків у корекційно-розвитковому процесі є актуальним на сучасному етапі.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблематика корекції та розвитку звуковимови у дітей із загальним недорозвитком мовлення

дошкільного віку розглядалася багатьма зарубіжними і вітчизняними науковцями-логопедами, педагогами-методистами, дослідниками: А.Богуш, Н. Гавриловою, О. Правдіною, С. Коноплястою, Р. Левіною, В. Лубовським, І. Марченко, О. Мастюковою, О. Мілевською, В. Петровою, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет.

Мета дослідження: розгляд, обґрунтування та створення моделі оптимальної взаємодії вчителя-логопеда та батьків, спрямованої на подолання порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз анкетування дозволив визначити тактику виховного впливу батьків на дітей. Так, 30% з опитаних батьків використовували покупку іграшок як спосіб впливу на дитину. Організація дозвілля в сім'ї констатує, що активне залучення до сімейних заходів зустрічається лише у 40% сімей. З цього можна дійти невтішного висновку, що у більшості сімей дитина перестає бути суб'єктом, а виступає у ролі об'єкта для покарань і заохочень. Визначення соціально-психологічного статусу сімей та рівня готовності батьків до участі у логопедичній корекції та взаємодії з логопедом показала в результаті анкетування, що з 10 сімей – 9 повні; в одній із 10 сімей вихованням та навчанням дитини займаються бабуся з дідусем. Результати дослідження батьківської мотивації до співробітництва виявили, що 60% труднощів, на думку значної частини батьків, з якими вони стикаються в освіті та вихованні дитини викликані браком педагогічних знань. Готовність до підвищення педагогічної компетентності висловили усі батьки. Так, 70% батьків демонструють готовність до співпраці, налаштовані позитивно, з них 30% вказує конкретні види роботи (виготовлення логопедичних посібників, участь у святах, відкритих заняттях, виконання з дитиною домашніх завдань із зошита логопеда).

Робота з п'ятирічними дітьми із загальним недорозвитком мовлення передбачає такі види занять: заняття з формування лексико-граматичних засобів мовлення та розвитку зв'язного мовлення; заняття з формування вимови. Кількість цих занять змінюється в залежності від періоду навчання. У I періоді робота з корекції звуковимови проводиться лише індивідуально. У II періоді навчання мовленнєві можливості дітей зростають: фронтальні заняття з корекції звуковимови проводяться 1 раз на тиждень. У III періоді акцент переноситься на розвиток зв'язного мовлення, активізується робота не тільки щодо закріплення поставлених звуків, але й за оволодіння дітьми звуковим аналізом та синтезом. У цей час фронтальні заняття з формування правильної звуковимови проводяться 2 рази на тиждень [1].

Логопедичну корекційно-розвивальну роботу з дошкільниками та їх батьками поділено на низку етапів: 1. Організаційний. 2. Основний. 3. Заключний. На кожному з етапів ми розглядали батьків як активних учасників корекційно-розвивального процесу.

Як найдоцільніші засоби практичної організації методичної допомоги батькам було організовано індивідуальні та групові консультації, семінари, що навчають методам і прийомам корекційної роботи в домашніх умовах, практикуми, які проходили для батьків у формі «Відкритих занять», організація спільної роботи дорослих та дітей, тренінги.

Навчання батьків педагогічним технологіям необхідно проводити безпосередньо на заняттях, демонструючи способи їх застосування, забезпечуючи цим безперервність педагогічного процесу. Таким чином, другий етап на відміну від першого етапу, що носить інформаційно-ознайомчий характер, був практичним включенням батьків до корекційної роботи. Найбільш ефективною, емоційно яскравою формою роботи було проведення спільних занять з участю дитини та одного з батьків. Заняття основного етапу постановки, автоматизації, диференціації звуків проводилися з використанням ігор, виготовлених спільно батьками та дітьми [3].

Для роботи батьків та дітей вдома були запропоновані такі завдання: виконання завдань з логопедичного зошита; завдань з карток, що розвивають графомоторні навички, оптико-просторові уявлення; виготовлення спільно настільних ігор на автоматизацію та диференціацію звуків; Використання словесних ігор.

Домінуючою стала тактика активного включення засвоєних мовленнєвих стандартів у ситуацію природного спілкування, тобто така організація спільної діяльності дорослих та дітей, яка стимулювала б останніх до вправ та закріплення нових мовленнєвих навичок: заняття образотворчою та конструкторською діяльністю, ліплення та гра. Ці види діяльності забезпечують повноцінну мотивацію мовлення, тому що в них не просто формально закріплюються задані мовленнєві конструкції – мовлення виявляється мотивованим тими діями, які дитина виконує і тим самим сприймається як гра [2].

Зазвичай проведення підсумкової психолого-логопедичної діагностики та порівняння досягнень, у загальному та мовленнєвому розвитку дитини з даними первинного обстеження (тобто опора на критерій відносної успішності результатів корекційно-розвивальної роботи) дозволяє встановити виражену позитивну динаміку в розширенні мовленнєвих можливостей. Разом з тим, для логопеда та батьків заклjučний етап означає не лише оцінку результативності роботи з

дітьми, а й вироблення певного судження про міру та характер участі кожного з учасників процесу.

Висновки. За педагогічними спостереженнями та результатами повторного моніторингу батьків виявлено підвищення їх активності до співпраці з логопедом. Так, повторна діагностика батьків показала, що 30% адекватніше стали оцінювати можливості та стан своїх дітей; у 30% підвищилася віра у свою дитину; 20% стали рідше дорікати у невдачах, звертати увагу на досягнення дитини; у 40% батьків змінилося емоційне ставлення дитини.

Отримані дані будуть мати практичний інтерес для логопедів, вихователів груп закладів дошкільної освіти та батьків дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.
2. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.
3. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 392 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.923.2-053.4

О.К. Донець

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
доцент **Гаврилов О.В.**

МОВА І МОВЛЕННЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті зроблена характеристика мови, мовлення і мовленнєвої діяльності та їхні основні компоненти в аспекті комунікативної діяльності особистості. Дані аспекти описуються як знакові системи, які використовуються для спілкування різного типу – усного і писемного. Зроблений опис двох основних класифікацій порушення мовленнєвого розвитку у дітей.

Ключові слова: мова, мовлення, мовленнєва діяльність, знак, знакова система, порушення мовленнєвого розвитку.

In the article the analysis of the language, speech and speech activity and their main components in terms of communicative activity of the individual. These aspects are described as sign systems that are used for different types of communication - oral and written. The article provides a description of two main classifications of speech development disorders in children.

Keywords: language, speech, speech activity, sign, sign system, speech development disorders

Актуальність дослідження. Мова виникла як засіб спілкування між людьми в процесі праці. “Слово зробили нас людьми” – так писав І. Павлов [5, с. 94]. З виникненням мовлення з’явилась нова система подразників у вигляді слів, які позначають різні предмети і явища, їхні відношення. Таким чином, у людини, на відміну від тварини, існує дві системи сигнальних подразників: перша сигнальна система, яка складається із безпосередніх впливів внутрішніх і зовнішніх подразників на сенсорні входи, і друга сигнальна система, яка складається в основному зі слів, які позначають ці впливи [2].

Наявність порушень мовлення, обмеженість або недостатність мовленнєвих контактів часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають різноманітні психічні нашкодження, специфічність розвитку емоційно-вольової сфери, сприяють утворенню негативних характеристик – сором’язливості, нерішучості, замкнутості, агресивності, негативізму, відчуття неповноцінності (О. Белова, Н. Гаврилова, М. Жигарьова, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Опанасюк, О. Потапенко, Ю. Рібцун, Л. Ружицька, О. Ткач, Л. Трофіменко, М. Шеремет та інші). Саме тому питання розвитку поведінкових навичок набуває особливого значення у процесі роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями і розробці адекватних рівнів їхньої сформованості.

Дослідження особливостей різних сфер психічного розвитку дітей з порушеннями мовлення знаходимо у дослідженнях Л. Андрусичиної, Н. Базими, О. Белової, І. Брушневської, О. Вінокурової, Т. Волковської, Л. Габідуліної, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, І. Матющенко, І. Мартиненко, А. Обухівської, О. Пилипенко, Л. Ружицької, Т. Сак, Л. Трофименко, М. Шеремет і багатьох інших.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва діяльність – це специфічна форма психічної діяльності людини, яка забезпечує розуміння мовлення оточуючих людей і власні висловлювання. Це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний процес видачі і прийому сформульованої за допомогою мови думки, інформації,

спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування. Така інформація подається і сприймається у формі звукових (усне мовлення), письмових (писемне мовлення) знаках, які представляють реалізацію мови, що зберігається у нашій свідомості [7, с. 224].

Поняття “мова”, “мовлення” і “мовленнєва діяльність” не є ідентичними, але перебувають у певному зв’язку та взаємодії. Мова і мовлення виступають двома ланками мовленнєвої діяльності. У процесі мовленнєвої діяльності використовується мова як система символічних умовних знаків, яка створена з метою спілкування. Мова в такому випадку у структурі мовленнєвої діяльності виступає її внутрішнім засобом. Мовлення є способом реалізації цього внутрішнього засобу та її кінцевим результатом [7, с. 224].

Під мовою розуміють інформаційну систему, яка утворюється в мозку людини в процесі мовленнєвого спілкування як його інструмент. Система називається інформаційною тому, що вона не виконує ніяких інших функцій, а ніж встановлення адекватного зв’язку між людьми, які спілкуються [1]. Отже, мова формується у мовленні, а мовлення доставляє інформацію про оточуючу дійсність [3, с. 10].

Мова – це сукупність мовних знаків (морфеми, слова, словосполучення, речення), система категорій (граматичного роду, числа, відмінка та ін.), система граматичних форм і норм. У свою чергу мовний знак – це елемент дійсності, який опосередковує теоретичну діяльність і має суспільно-соціальну природу. Змістова сторона мовних знаків полягає в заміщенні реальних зв’язків та відношень предметів, їх відповідності реальній дійсності. Матеріальна сторона мовних знаків – це кількість звуків у слові, їх характеристика (голосні, приголосні, тверді, м’які), порядок у слові. Мовні знаки здатні узагальнювати, відбивати, зберігати досвід людей, нести певну інформацію.

Людська мова, на відміну від мови тварин, побудована за принципом “знак/значення”. Під знаком розуміється будь-який матеріальний сигнал – простий або складний. Значенням називають позначений знаком предмет, річ, процес, явище, відношення між предметами тощо. При цьому елементи сукупності “знак/значення” не закріплені наглухо, а перебувають у стані вільного, динамічного, рухомого стану.

Якби кожен знак був приєднаний лише до одного значення, то потрібно було б стільки знаків, скільки значень. А оскільки предметом позначень є вся дійсність, то число знаків мало бути нескінченним, що неможливо реалізувати для кінцевого апарату сигналізації. Значне ж обмеження знаків комунікації призведе до закритої, обмеженої системи, яка спостерігається у тварин.

Необхідно думати, що у відношенні “знак/значення” зв’язок між співвідносними членами має бути рухливим і звільненим від жорстких по елементних залежностей. Тому знак має бути конверсіональним, умовним. У знакові немає ніяких ознак, на основі яких можна було б вирішити, що він пов’язаний лише з цим, і ні з яким іншим значенням. Але при цьому знак не має бути неконтрольованим в даному відношенні. Його свобода має бути обмежена правилами, які є однаковими для всіх партнерів комунікації [2].

Необхідно також звернути увагу і на те, що знак – це матеріальна структура, а значення – це сукупність відомостей про дійсність і являє собою структуру психічну.

Знакова інформація, яка транспортується партнеру, має викликати у нього процес переробки знакових вказівників так, щоб нова інформація асимілювалась з раніше набутою. Для того, щоб ця функція була виконана, в структурі знаку мають бути, по-перше, певне число матеріальних елементів, еквіваленти яких містяться в пам’яті партнерів комунікації. По-друге, в пам’яті партнерів у процесі навчання мають накопичитись правила комбінації цих елементів [1].

У ході навчання діти дошкільного віку мають засвоїти систему мовних знаків, які їм доступні. Оволодіти системою мовних знаків – це значить запам’ятати їхнє звучання, навчитися вимовляти відповідно до загальноприйнятих у соціумі літературних норм, співвідносити з реальними предметами, явищами або діями. Необхідно відзначити, що мовні знаки набувають усвідомленого значення для дитини лише в тому випадку, коли вони використовуються нею в мовленні.

Отже, мова – це знакова система будь-якого фізичного походження, що виконує пізнавальну і комунікативну функції у процесі людської діяльності. За своєю фізіологічною основою мова виступає у ролі другої сигнальної системи. Виступаючи формою існування і вираження мислення, мова в той же час відіграє суттєву роль у формуванні свідомості [9]. Під першою сигнальною системою розуміють роботу мозку, яка обумовлює перетворення безпосередніх подразників у сигнали різних видів діяльності організму. Це система конкретних, безпосередньо чуттєвих образів дійсності, які фіксує мозок людини або тварини. Другою сигнальною системою позначають функцію мозку людини, яка має справу зі словесними символами (“сигналами сигналів”). Це система узагальненого відображення дійсності у вигляді понять, зміст яких фіксується у словах [1].

Слово як одиниця мови має два аспекти – зовнішній, звуковий (фонетичний) і внутрішній, змістовий (семантичний). Обидва вони є

продуктом тривалого суспільно-історичного розвитку. Єдність цих двох аспектів (але не тотожність) утворює слово. Зовнішня фонетична форма слова – це умовний знак предмета або явища, що не передає прямо й безпосередньо його властивостей. Слово поєднує функції знака та значення. Останнє історично розвивалося, звужувалося, узагальнювалося, надавалося новим об'єктам. Внаслідок цього виникла багатозначність слів, що також є продуктом історичного розвитку мови [6].

Мовлення – це процес використання конкретної мови певною особистістю у відповідності до притаманних для даної мови законів і правил. Мовлення індивідуальне, оскільки кожен суб'єкт самостійно формулює різні типи синтаксичних конструкцій, підбирає та вивіряє мовні знаки, комбінує їх по-різному в рамках одного висловлювання і передбачає практичне користування мовою з наперед визначеною метою [6].

Мовлення – це форма спілкування, опосередкована мовою, яка включає процеси побудови та розуміння висловлювання. Розглядаючи мовлення як процес спілкування людей і як механізм мисленнєвої діяльності, спеціалісти виділяють дві нерозривно пов'язані між собою функції мовлення – спілкування як комунікативна функція і мисленнєва – як функція сприймання, розшифровки та кодування інформації. У мовленні чітко прослідковується зовнішній (чуттєвий) та внутрішній (смысловий) аспекти [2].

Залежно від вікових та типологічних особливостей людини, яка розмовляє, характеру її діяльності, соціального середовища її перебування, освіченості її мовлення набуває певних рис і особливостей, незважаючи на те, що люди говорять на одній мові. Так, у однієї людини мовлення образне, яскраве, виразне, переконливе, в іншої – обмежене, бідне, немодульоване, малозрозуміле. Це вже свідчить про відмінності у володінні мовою.

Кожній людині притаманні свій індивідуальний стиль мовлення, відмінності в артикуляції звуків, інтонації, логічній виразності. Отже, кожна людина говорить по-своєму, хоча й користується спільною для всіх мовою.

Мовлення не існує і не може існувати поза будь-якою мовою. З іншого боку, сама мова залишається живою тільки за умови, коли активно використовується людьми. Мова розвивається і вдосконалюється у процесі мовлення. Мовлення і є формою актуального існування кожної мови.

Отже, мова – це універсальний засіб навчання і виховання людини; енциклопедія людського досвіду; першооснова нагромадження

культурних цінностей, засіб вираження змісту культури, спосіб введення окремої людини в процес суспільного культурного розвитку; один із компонентів духовної культури суспільства; засіб координації всіх виробничих процесів; функціонуюча система, нерозривно пов'язана з усіма галузями суспільного життя.

В свою чергу мовлення – це спосіб існування і виявлення мови, “мова в дії”, мовленнєва діяльність у багатьох її видах і формах (говоріння, письмо, слухання, читання), внутрішня комунікація з самим собою, обдумування майбутнього свого або сприйнятого від інших повідомлення; процес формування і вербалізації думки; виявлення одиниць мови усіх рівнів і правил їхнього поєднання; засіб конкретизації мовного спілкування.

На сучасному етапі становлення логопедичної науки в Україні науковці користуються двома класифікаціями порушень мовлення: клініко-педагогічною та психолого-педагогічною [9].

Перша, клініко-педагогічна класифікація складалася упродовж десятиліть тривалої та клопіткої роботи з вивчення клінічних проявів різних порушень мовлення. На теперішній час вона включає 2 групи порушень: порушення усного мовлення та порушення писемного мовлення [9].

Друга класична класифікація – психолого-педагогічна, була розроблена Р. Левіною. У цій класифікації порушення мовленнєвого розвитку поділяються на дві групи: порушення засобів спілкування і порушення у використанні засобів спілкування [4].

Порушення засобів спілкування включає в себе мовленнєві відхилення, які Р. Левіна назвала фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) та загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) [4].

До другої групи порушень у використанні засобів спілкування увійшли заїкання та інші порушення темпо-ритмічної сторони мовлення [4].

Саме ця класифікація дозволяє організувати диференційоване за суттю та колективне за формою навчання дітей, у першу чергу дошкільного віку, з різним мовленнєвими порушеннями. Відповідно до даної класифікації і положення про заклади дошкільної освіти для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку було включено пункти про відкриття трьох типів логопедичних груп: для дітей з ФФНМ, для дітей із ЗНМ, для дітей із заїканням.

Необхідно вказати, що дана класифікація використовувалась у період з 1968 по 1991 рр. і прижилася лише в СРСР та країнах соціалістичного

табору, а на сучасному етапі розвитку логопедичної науки використовується лише в окремих країнах пострадянського простору, зокрема в Україні, Білорусії, Росії [8].

Через совою лаконічність та прагматичність психолого-педагогічна класифікація стійко ввійшла в практику логопедичної роботи та надовго закріпилась в системі організації логопедичної допомоги в Україні. Вона покладена в основу попередній і діючих на теперішній час нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України, які регламентують порядок комплектації і діяльності логопедичних груп в закладах дошкільної освіти.

Висновки. Отже, кожна класифікація слугує вирішенню різних завдань: клініко-педагогічна – диференціації різних порушень мовлення з метою вироблення диференційованих шляхів проведення діагностичного дослідження і організації корекції різних порушень мовленнєвого розвитку; психолого-педагогічна – групуванню різних порушень мовлення за подібністю проявів з метою уніфікації корекційно-розвивальної і навчально-виховної роботи при організації колективних форм логопедичної роботи.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В. (2008). Мова, мовлення, їхні функції і вплив на психічний розвиток особистості // *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 2. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С.85-96.
2. Гаврилов О.В. (2012). Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Вид. 2. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. 332 с.
3. Жинкин Н.И. (1972). Интеллект, язык и речь // *Нарушение речи у дошкольников* / Сост. Р. А. Белова-Давид. Москва. Просвещение. 272 с.
4. Левина Р.И. (1967). Характеристика общего недоразвития речи. Основы теории и практики логопедии. Москва. Просвещение. С.67-85.
5. Лурия А.Р. (1973). Основы нейропсихологии. Москва. Педагогика. 264 с.
6. Максименко С.Д. (2002). Развитие психики в онтогенезі. Київ. Форум. 319 с.
7. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник (2003) / за ред. В.І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер. 436 с.
8. Тищенко В.В. (2014). До проблеми психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дітей з церебральним паралічем // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіки та психологія. Вип. 27. С.17-20.

9. Тищенко В.В. (2013). Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XXIII, в 3-х ч. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори. Ч. 2. С. 260-268.

10. Цветкова Л.С. (1995). Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. Москва. Просвещение. 186 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.34:618.896

Г.С. Дубчак

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор **С.П. Миронова**

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ В СІМ'Ї

У статті розглянуто базисні критерії та основні засади створення та вагомість побудови батьками навчального середовища вдома для дітей з розладами аутистичного спектру.

Ключові слова: дитина з аутизмом, навчальне середовище, розвивальне середовище, сім'я, співпраця батьків і фахівців.

The article considers the basic criteria and basic principles of creating and the importance of building a learning environment at home for children with autism spectrum disorders.

Keywords: a child with autism, learning environment, developmental environment, family, cooperation of parents and professionals.

Постановка проблеми. Питання ролі батьків у створенні навчального середовища вдома є болючим, адже, досить часто вони перекладають відповідальність у розвитку дитини на спеціалістів. Робота з дитиною з РАС призводить до зміни сімейного укладу, вимагає немалих жертв і самовіддачі від кожного дорослого без усіляких гарантій досягнення бажаного результату щодо дитини. Саме тому батькам слід прийняти на себе роль посередника вдома у спільній співпраці зі

спеціалістами, що забезпечить найкращі перспективи дитині у розвитку, поточних потребах, стилі навчання.

Аналіз останніх досліджень. Умови організації та створення розвивального середовища для дітей з РСА висвітлювалися в працях вітчизняних та зарубіжних науковців С. Гайдукевич, Кетрін Моріс, К. Островська, Т. Скрипник, О. Цимбаленко та ін. Особливості роботи з родинами, які виховують дитину з особливими потребами, висвітлювалися М. Буйняк, І. Марцинковським, С. Мироною, В. Тарасунта ін.

Мета статті: розкрити особливості створення, умови формування та значущості навчального середовища вдома для дітей з аутизмом.

Виклад основного матеріалу. В психолого-педагогічній літературі термін «середовище» з'явився в 20 роки ХХ століття, коли достатньо часто використовувалися поняття «педагогіка середовища» (С. Шацький), «суспільне середовище дитини» (П. Блонський), «оточуюче середовище» (А. Макаренко) [2]. Вченими того періоду доводилося, що об'єктом впливу педагога повинна бути не сама дитина, не її риси (якості), а умови, в яких вона існує. До зовнішніх умов вчені відносили середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність, а до внутрішніх – емоційний стан дитини, її ставлення до самої себе, життєвий досвід, установки [2]. Дж. Равен розглядав поняття «розвивальне середовище» як простір розвитку компетентності, в якому люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, й у процесі їх досягнення розвивати свою компетентність [2].

Навчальне середовище розглядається як штучно побудоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу [1]. Структура визначає внутрішню організацію середовища, взаємозалежність між елементами середовища як системи, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Складові виступають як атрибути середовища, визначаючи його змістовну і матеріальну наповненість, тобто є ресурсом, що включається у діяльність учасників навчально-виховного процесу в міру необхідності, набуваючи при цьому ознак засобів навчання [1].

Організація навчального середовища для дітей з аутизмом передбачає розвиток навчальної поведінки в тій мірі, в якій достатньо інтегрувати дитину в суспільство і поліпшити загальну якість життя дитини з РСА і її сім'ї. Основною метою створення навчального середовища вдома для дітей з РСА – є передусім виховання дитини, що має розвинене мислення, володіє соціальним та емоційним інтелектом і вміє відслідковувати власні емоції.

Формування навчального середовища для дітей з аутизмом обумовлене специфікою їхнього сприймання навколишнього середовища, особливістю розвитку психічних функцій, поведінкою, встановлення керівного контролю та авторитету дорослими та ін. Виділимо основні умови створення навчального середовища батьками вдома за яких реалізується ефективний розвиток дитини. А саме:

1. Формування у дитини почуття безпеки поруч із значущим дорослим, що виражається у залежності дитини від батьківської любові, коли дитина вчиться покладатися на інших, виражати почуття прихильності. Таке поняття як «покарання» в фізичному прояві має бути відсутнє взагалі. Дитина не має боятися дорослого, вона має розуміти, що невиконання нею завдань викликає негативні емоції у батьків, її соціально неприйнятна поведінка засмучує. В такій взаємодії дитина засвоює, що вона має в своєму розпорядженні власні сили й можливості, а також те, що вона здатна впоратися зі своїми першими фрустраціями. Якщо батькам вдається проявляти мудрість стосовно спалахів емоцій і агресивності, дитина отримує у своє розпорядження засоби для того, щоб у подальшому прийнятним чином регулювати свої агресивні тенденції.

2. Реально оцінювати і враховувати можливості дитини. Батькам слід записати собі по пунктах, якою вони бачать дитину в 5 (і далі) років і що для цього потрібно зробити, які вміння, знання, навички потрібно розвинути у дитини, щоб досягнути прописаного рівня. Отже, батьки складають для себе чіткий план дій, формують програму розвитку дитини вдома. Перш ніж приступити до роботи над певними навичками, слід подумати, наскільки вони досяжні для дитини і потрібні їй, чи зможете ви знайти їм практичне застосування, і чи варто зараз приділяти увагу навчанню даного навички або вибрати корисніші з практичної точки зору цілі.

Дорослим слід запитувати себе: чого і що саме я буду навчати дитину і яка мета цього заняття (виховного заходу чи проведення спільного часу). Розуміючи мету, ціль та стратегію в навчальному середовищі набагато легше знайти безліч варіантів навчання: у грі, за книжкою, в побуті, на вулиці чи з використанням навчальних карток.

3. Співпраця зі спеціалістами задля досягнення спільної мети. Лише у взаємодії, основаній на взаємоповазі та розумінні сильних і визнання слабких сторін дитини з РСА можливі стабільні та сталі досягнення та результати. Батьки можуть роками водити дитину на заняття до найкращих спеціалістів, спеціаліст може дати поштовх в мовленні, соціальних навичках та взаємодії з однолітками і дорослими, вибудувати комунікативні навички, виправити поведінку, але слід розуміти, що

дитина не ізольована від світу і необмежена лише центром зі спеціалістами. Якою б кваліфікованою не була робота спеціалістів, нічого принципово не зміниться, якщо водночас не будуть проходити перетворення в соціальній сфері, де дитина знаходиться постійно, тобто в сім'ї. Потрібно не просто створювати середовище, в якому дитина буде відпрацьовувати вміння, адже вони так і залишаться в кращому випадку як знання за столом, в гіршому – розпадуться повністю. Лише в комплексній роботі та в тісній співпраці спеціалістів та батьків, працюючи з дітьми, спільними зусиллями можна максимально скомпенсувати дитину, розвинути її уяву, навчити способам спілкування, а отже, і адаптувати дитину до умов навколишнього світу. Основна увага приділяється тому, як навчити дитину вчитися самій в оточуючих і як діяти в цьому оточенні, наробляючи позитивні дії для себе, сім'ї та інших.

4. Організація навчального простору і часу передбачає забезпечення дитині з РСА зменшення сенсорного навантаження у побуті (звук, освітлення, надмірна візуальна стимуляція) та забезпеченні можливості зміни видів її діяльності. Міжнародний досвід створення сприятливих умов для дитини з РСА передбачає визначання певних зон для діяльності та їх меж за допомогою певних візуальних опор, наприклад: розташування меблів, колір стін, використання наклейок, значків, кольорових стрічок, килимів, кольорових фігур, скатертин, серветок, щоб зробити середовище зрозумілим, керованим і сприяти увазі та глибшому розумінню [4].

Окремо слід звернути увагу на контрольованість мотиваційних речей та їх доступність для дітей, включаючи кількість іграшок. Не варто перенасичувати дитину гаджетами, думаючи, що вона, дивлячись розвиваючі мультики чи відео, почне повторювати, а тим більше говорити – це велика помилка. Розвиваючими можуть бути гаджети в тому випадку, коли в процес гри чи перегляду залучені батьки: дорослий має коментувати, показувати, задавати питання, просити щось повторити. В такому разі створюється розвивальне середовище і звичайне відео перетворюється на навчальне.

Висновки та перспективи дослідження. Правильна організація навчального середовища для дітей з РСА є вагомою складовою розвитку і соціалізації. Змінювати дитину не потрібно – потрібно змінювати оточення навколо неї. По мірі залученості батьків в процес домашнього навчання вони стають тими, хто бере на себе ключову роль у складанні програм і відстеження успіхів дитини. А продумана, системна і узгоджена між фахівцями і батьками робота уможливіє оптимальний розвиток дитини з аутизмом.

Список використаних джерел

1. Жук Ю.О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю.О. Жук // Науково – методичний збірник "Нові технології навчання". Київ. ІЗМН. 1998. № 22. С. 106-112.
2. Карабаєва І.І, Терещенко Л.А. Розвивальне освітнє середовище ЗДО: основні компоненти, етапи формування та критерії його оцінювання. URL. <https://9.pdf> (appsychology.org.ua)
3. Скрипник Т.В. Умови зменшення дестабілізаційних чинників в освітньому процесі дітей з аутизмом / Т.В. Скрипник. // *Освіта та педагогічна наука*. 2016. С. 39-45.
4. Скрипник Т.В. Умови реалізації особливих освітніх потреб дітей з аутизмом. URL. <https://> Лавров О (iitta.gov.ua)

Отримано 01.05.2022

УДК 376.015.3 – 056.313

О.Д. Злотницька

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Вержиховська**

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: виховання, старшокласники з порушеннями інтелекту, людські взаємини, культура людських взаємин.

The article considers the peculiarities of educating the culture of human relationships in high school students with intellectual disabilities.

Keywords: education, high school students with intellectual disabilities, human relationships, culture of human relationships.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації суспільства та системи освіти посилюється значення проблеми виховання у підростаючого покоління культури людських взаємин як регулятора поведінки, гаранта шанобливого ставлення й взаєморозуміння, терпимості та взаємоповаги. Сучасний рівень культури взаємин ставить перед кожною особистістю

вимогу дотримання норм моралі, поважного ставлення до оточуючих, визнання загальнолюдської цінності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема виховання культури людських взаємин у осіб з порушеннями інтелекту пов'язана з розв'язанням завдань формування та розвитку в них умінь і навичок міжособистісної взаємодії, самостійного встановлення суспільних зв'язків, інтеграції у соціум (В. Бондар, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.). Особливого значення виховання в учнів з порушеннями інтелекту культури людських взаємин набуває у старшому шкільному віці – періоді посилення ролі соціальних взаємовідношень з оточуючими.

Становлення культури людських взаємин відбувається у процесі морального виховання, корекційно-розвивальний потенціал якого в аспекті розвитку пізнавальних процесів, збагачення емоційно-чуттєвої сфери, формування моральних якостей неодноразово підкреслювали науковці (А. Белкін, М. Буфетов, О. Вержиховська, О. Гаврилов, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Мачихіна, Т. Пороцька, Т. Саксонова, Г. Савіцька, В. Синьов, Н. Тарасенко та ін.).

Важливим засобом у вихованні культури людських взаємин як невід'ємної складової морального виховання виступає духовно-культурна спадщина людства й українська Список використаних джерелзокрема, оскільки саме література як мистецтво слова через систему художніх образів збагачує особистість життєвим досвідом, надає можливість пізнавати сутність людей та взаємин між ними, формує основи моральної свідомості й моральної поведінки (Ю. Бондаренко, Н. Волошина, Д. Наливайко, В. Неділько, Є. Пасічник, П. Федченко, М. Яценко та ін.).

У вихованні культури людських взаємин в учнів з порушеннями інтелекту великого значення набуває художня література, дослідженням якої займалися Л. Вавіна, В. Воронков, М. Гнезділов, І. Дмитрієва, Н. Кравець, Г. Плешканівська, Н. Тарасенко та ін.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на актуальність проблеми виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту засобами української літератури, вона є недостатньо розробленою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. На основі узагальнення літературних джерел з'ясовано, що культура людських взаємин є предметом розгляду широкого кола

гуманітарних наук, а саме, філософії, соціології, етики, естетики, психології та педагогіки, кожна із яких розглядає різні її аспекти відповідно до предмету свого дослідження. Встановлено, що культура людських взаємин базується на моральних основах, що сприяє взаємодії людей за суб'єкт-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості. Засобами регуляції взаємин між людьми в суспільстві є моральні норми.

Поняття культура людських взаємин старшокласників з порушеннями інтелекту характеризуємо як інтегральне утворення школяра, яке характеризує: свідоме засвоєння знань про морально-етичні норми, загальнолюдські моральні якості особистості, моделі поведінки, прийняті в суспільстві; здатність адекватно виражати моральні почуття, ціннісні судження щодо поведінки чи позиції інших суб'єктів взаємин; самостійне дотримання морально-етичних норм, правил, моделей поведінки у міжособистісній взаємодії. Виділено та охарактеризовано її структурні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Старшокласникам з порушеннями інтелекту притаманна своєрідність пізнавальної та емоційно-чуттєвої сфер, що визначає їхні вчинки та поведінку в цілому. Характерним для більшості дітей зазначеної категорії є відсутність потреби в налагодженні взаємин із іншими людьми, що зумовлено особливостями розуміння моральних норм, ціннісних орієнтацій, їм притаманні недостатнє осмислення різних моральних якостей, бідність і недиференційованість оцінок, діти зазначеної категорії не в змозі самостійно встановлювати соціальні відношення та оволодівати навичками міжособистісної взаємодії.

Важливим засобом у вихованні культури людських взаємин, як невід'ємної складової моральної вихованості, виступає духовно-культурна спадщина людства й українська література зокрема. Дієвість виховного впливу літератури зумовлена і її здатністю утверджувати моральні принципи через систему художніх образів, тобто не тільки раціонально, а й емоційно-чуттєво, в результаті чого художній твір не тільки збагачує особистість життєвим досвідом і засвоєнням моральних норм, а й викликає певне емоційне ставлення до нього, сприяючи своєрідному переходу об'єктивних знань в особисті цінності.

Комплексний аналіз і систематизація психолого-педагогічних досліджень засвідчив відсутність цілісного підходу до виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту засобами української літератури. Отже, означена проблема лишається

невирішеною, оскільки не виступала предметом самостійної наукової розвідки, що зумовлює організацію подальшого дослідження.

Для досягнення поставленої мети окреслено завдання констатувального етапу дослідження: обґрунтувати та розробити методику констатувального експерименту; визначити критерії та показники оцінки сформованості в учнів компонентів культури людських взаємин; дослідити особливості сформованості у старшокласників з порушеннями інтелекту компонентів культури людських взаємин.

Відповідно до визначеної психолого-педагогічної структури поняття культури людських взаємин старшокласників з порушеннями інтелекту констатувальний експеримент складався з трьох блоків: дослідження особливостей сформованості у старшокласників з порушеннями інтелекту когнітивного компонента культури людських взаємин; виявлення особливостей сформованості в учнів емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин; дослідження особливостей сформованості в старшокласників з порушеннями інтелекту поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин.

За результатами дослідження відповіді учнів було розподілено на чотири рівні.

До високого рівня старшокласників з порушеннями інтелекту взагалі не віднесено, а з типовим розвитком – 90%.

До достатнього рівня віднесено 10% старшокласників з типовим розвитком та 20 % старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема їх відповідь неповна, частково правильна, знання про моральні якості недостатньо чіткі; обмеженість, стандартність та спрощеність у трактуванні їх змісту; розкриваючи сутність моральних якостей використовує тавтологічні й синонімічні звороти, однак, відзначається досить широкий діапазон розуміння деяких моральних якостей; уявлення про моральні норми правильні, але недостатньо чіткі й повні; усвідомлює необхідність дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими; із незначними помилками аналізує та диференціює позитивні та негативні вчинки, моральні якості літературних героїв, однак зазнає труднощів у використанні для підтвердження слова та вислови із тексту твору; наводить подібні приклади з власного досвіду.

До середнього рівня віднесено 60 % старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема їх знання про моральні якості фрагментарні, недиференційовані, синкретичні; учень розкриває сутність моральних якостей шляхом опису конкретних дій і ситуацій; диференціює літературних героїв на хороших і поганих, однак зазнає значних труднощів у аналізі та порівнянні моральних якостей і вчинків; відмічається спотворення, привнесення (наділяє героя моральною

якістю, яка йому не відповідає); наводить власний приклад, але він не подібний до заданої ситуації; потребує роз'яснюючої допомоги експериментатора.

До низького рівня віднесено 20 % старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема відмічалися їх неадекватні відповіді та відмови від виконання завдання; учень не диференціює моральні якості або не виділяє їх зовсім, не добирає подібну ситуацію; потребує додаткового детального пояснення завдання.

Результати дослідження засвідчили недостатній рівень моральної обізнаності та слабку літературну підготовку старшокласників з порушеннями інтелекту. Художні твори, в яких ставляться важливі моральні проблеми людського буття, порушуються питання моральних, сімейних взаємин не користуються популярністю серед учнів означеної нозології. Для старшокласників з порушеннями інтелекту характерна фрагментарність сприймання літературного твору, вони не бачать взаємозв'язку всіх його компонентів як цілісної художньої структури, не досягають усієї широти художніх узагальнень письменника, не виявляють особливого інтересу до почуттів героїв, не вміють розкрити їх причини. На відміну від старшокласників з порушеннями інтелекту, учні з типовим розвитком люблять читати твори, в яких змальовано позитивних героїв, їх приваблює герой твору чесний, справедливий, розумний, людина вольова, уважна до інших. Їх цікавлять моральні взаємини між персонажами, проблеми дружби та любові.

Когнітивний компонент набуває моральної цінності в структурі культури людських взаємин за умови його органічного злиття з почуттями особистості, інакше кажучи, лише в тому випадку, коли людина здатна не лише визначати добро і зло, але й відчувати внутрішню потребу й готовність творити добро, і разом з тим, переживати відповідні почуття. Процес засвоєння знань здійснюється через внутрішній світ особистості, в якому відображається ставлення людини до того, що вона робить і що роблять із нею. У цьому зв'язку емоційно-ціннісний компонент культури людських взаємин інтегрує почуття, переживання, що відображають ціннісне ставлення до інших людей, моральних норм і є основою формування мотивів прояву культури у взаєминах.

До високого рівня старшокласників з порушеннями інтелекту віднесено 10%, з типовим розвитком – 100%, зокрема їх відповіді, які свідчать про позитивний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання; учень емоційно чутливий, готовий поступитися своїми інтересами заради суб'єктів взаємин; ставлення до

моральних норм активне, стійке; усвідомлює значущість дотримання моральних норм і виявляє виражене прагнення до здійснення моральної поведінки у взаєминах; адекватно оцінює вчинки як власні, так і суб'єктів взаємин.

До достатнього рівня віднесено 30% старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема їх відповіді, які свідчать про пасивний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання; учень засуджує негативну поведінку суб'єктів взаємин, але за відсутності власної активності щодо усунення негідних дій інших; моральні орієнтири існують, утім ставлення до моральних норм ще недостатньо стійке; усвідомлює значущість дотримання моральних норм у взаєминах, однак не завжди правильно й адекватно може оцінити моральні якості та вчинки, як власні, так і суб'єктів взаємин.

До середнього рівня віднесено 50 % старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема їх відповіді свідчать про ситуативний характер емоційного відгуку учня на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання; здатен співчувати домінантам найближчого оточення; неадекватно оцінює власні дії, що виражається домінуванням поблажливості до своїх учинків; ситуативне прагнення до дотримання моральних норм у взаєминах; не адекватно оцінює моральні якості та вчинки, як власні, так і суб'єктів взаємин.

До низького рівня віднесено 10% старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема їх відповіді свідчать про негативний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин; не здатен до емпатійного співпереживання та співчуття; не адекватно оцінює своє ставлення до суб'єктів взаємин, вживаючи при цьому ненормативну лексику, чіпляє ярлики; ставлення до моральних норм негативне, відповідати їм не бажає.

У структурі культури людських взаємин провідним є поведінково-діяльнісний компонент, оскільки саме він характеризує практичні форми прояву інших компонентів (когнітивного та емоційно-ціннісного) означеного феномену.

До високого рівня старшокласників з порушеннями інтелекту взагалі не віднесено, а з типовим розвитком – 90%.

До достатнього рівня віднесено 10% старшокласників з типовим розвитком та 20 % старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема вони характеризуються пасивною позитивною позицією у взаєминах; переважно дотримуються правил моральної поведінки, однак спостерігаються розбіжності реальної та вербальної поведінки;

проявляють любов та повагу до рідних і близьких, завжди доброзичливо ставляться до друзів, чесні та відверті із близькими людьми; іноді допускають порушення моральних норм поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління, зізнаються у своїх провинах; співчують і співпереживають рідним, товаришам, прагнуть допомогти їм.

До середнього рівня віднесено 50% старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема у них відмічається нестійкість, ситуативність дій у взаєминах; проявляють любов та повагу до людей, якщо вони задовольняють їхні потреби та інтереси; часто порушують норми моральної поведінки, не вважають для себе обов'язком виконувати дані обіцянки або рідко виконують їх; не зізнаються у своїх негативних учинках; реакції на переживання людей уповільнені чи швидко проходять, виявляються у формі співчуття, а не дії; домінує пасивне, неухважне ставлення до людей.

До низького рівня віднесено 30% старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема вони проявляють байдужість або агресію до суб'єктів взаємодії, відмічається конфліктність поведінки у взаєминах; дотримуються моральних норм поведінки у взаєминах лише за умови контролю з боку дорослого; байдужі до потреб інших людей; проявляють заздрість, лицемірство, говорять неправду, не відчуваючи при цьому докори сумління, не зізнаються у своїх провинах, приховують їх або незаслужено звинувачують товаришів.

Аналіз і узагальнення результатів констатувального експерименту представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені рівні сформованості культури взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту та типовим розвитком

№ з/п	Категорія дітей	Рівні, %			
		високий	достатній	середній	низький
1.	Старшокласники з типовим розвитком	93,3	6,7	-	-
2.	Старшокласники з порушеннями інтелекту	3,3	23,3	53,3	20,1

Таким чином, виділено чотири рівні сформованості в старшокласників з порушеннями інтелекту культури людських взаємин: високий, достатній, середній, низький. Для більшості з них характерні середній і низький рівні сформованості культури людських взаємин. Констатовано, що старшокласники з порушеннями інтелекту мають значно нижчі показники сформованості культури людських взаємин, ніж старшокласники з типовим розвитком. Водночас, узагальнення

експериментальних даних дає підстави констатувати наявність слабо вираженої позитивної динаміки в стані досліджуваного феномену, що дає підстави для розроблення методики корекційної роботи з виховання старшокласників з порушеннями інтелекту культури людських взаємин засобами української літератури з метою здійснення ефективного впливу на рівень її сформованості.

Метою формувального дослідження було обґрунтування та розроблення методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту засобами української літератури на основі дотримання педагогічних умов, що реалізуються в контексті гуманізації міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу (учнів, педагогів, батьків), індивідуалізації й активізації навчально-виховної діяльності на уроках літературного читання та в позаурочний час.

Відповідно до поставленої мети було окреслено завдання формувального експерименту: теоретично обґрунтувати та розробити методику корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту засобами української літератури на уроках літературного читання та в позаурочний час; організація просвітницької та консультативної роботи з педагогічним колективом і батьками старшокласників з порушеннями інтелекту щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту засобами художньої літератури.

Висновки. Методика формування культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту включала три блоки. Перший блок передбачав системну та послідовну роботу зі старшокласниками з порушеннями інтелекту, яка була спрямована на розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного компонентів культури людських взаємин на уроках літературного читання. Другий блок передбачав удосконалення професійної компетентності педагогів щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у старшокласників з порушеннями інтелекту, зокрема засобами української літератури, на базі проведення циклу лекцій-діалогів. Поєднання в структурі лекцій-діалогів таких видів роботи, як розв'язування педагогічних задач, дискусій, обмін досвідом, рекомендації відповідної методичної літератури забезпечували єдність теоретичної та практичної підготовки педагогів. Третій блок був спрямований на підвищення загальної культури батьків, їхньої обізнаності щодо культури людських взаємин, ознайомлення з творами класичної та сучасної української літератури з метою залучення батьків до її використання в процесі сімейного виховання, удосконалення умінь і навичок розв'язання проблемних ситуацій. Серед запропонованих методів

роботи з батьками в процесі комплексу лекцій-діалогів були: бесіда, дискусія, аналіз ситуацій взаємодії та ін. До змісту занять включалися приклади життєвих ситуацій, які містили чітко виражені суперечності, конфлікти, що відбуваються в людських взаєминах.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Київ. Либідь. 2003. 280 с.
2. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : українсько-польський щорічник. Ченстохова – Київ. 2000. С. 331-350.
3. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласно-виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ. 2001. 273 с.
4. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посібн. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 2009. 308 с.
5. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушенні пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2014. 260 с.
6. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 312 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.2/.3:364.622-785.4:7.02

О.В. Каліцун

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Бугера Ю.Ю.**

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті визначено актуальність проблеми використання арттехнологій в умовах інклюзивного середовища. Висвітлено функції та показники для застосування арттехнологій в психокорекційній роботі з дітьми з особливими потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, корекційна робота, арттехнології, метод.

The article identifies the urgency of the problem of using arttechnologies in an inclusive environment. The functions and indicators for the use of arttechnologies in psycho-correctional work with children with special needs.

Keywords: children with special educational needs, correctional work, art technologies, method.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти має забезпечити дітей з особливими освітніми потребами психолого-педагогічною та корекційно-розвивальною допомогою в закладах загальної середньої освіти. З метою впровадження й реалізації інклюзивної освіти необхідно не лише підібрати ефективні методи такої допомоги, а й створити комплекс психосоціальних і педагогічних заходів задля інтеграції дитини в групі (а надалі в соціумі) та оптимізації її психічного розвитку. [1].

В пошуках таких засобів і методів корекції різних порушень психофізичного розвитку, науковці та практики дедалі більше орієнтуються на використання арттехнологій, які уможливають індивідуальний підхід до кожної дитини, діагностику, корекцію та формування ціннісного ставлення до себе й оточуючого її світу, стабілізацію емоційних станів, розвиток комунікативних навичок, регулювання негативних емоцій тощо.

Саме тому включення елементів арттерапевтичних технологій в навчально-виховний процес дітей з особливими освітніми потребами є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність застосування нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій, в тому числі і арттехнологій, як засобів психокорекційної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, у своїх дослідженнях розкривають: С. Березка, А. Бойко, Ю. Бугера, О. Вовк, І. Гармаш, Н. Дідик, Т. Добровольська, М. Євтушина, Л. Комиссарова, І. Левченко, В. Литвиненко, Є. Медведєва, О. Мілевська, О. Мішкулинець, С. Миронова та ін. Аналіз літературних джерел свідчить, що використання методи арттерапії сприяє інтеграції дитини з особливими освітніми потребами у соціальне середовище.

Метою нашої статті є визначення особливостей застосування арттехнологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Дослідження в галузі спеціальної психопедагогіки показали, що пошук та застосування ефективного методологічного інструментарію є надійною основою у професійній роботі корекційного педагога та інших фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. На нашу думку, одним із ефективних і екологічних методів роботи з цією категорією дітей є арттехнології, які

дозволяють вирішувати низку виховних, психотерапевтичних, діагностичних та розвиваючих завдань [1; 2; 4].

У психолого-педагогічній практиці використовуються різні види арттехнологій, зокрема: музикотерапія, кольоротерапія, танцювально-рухова терапія, казкотерапія, імаготерапія ізотерапія, вокалотерапія, лялькотерапія тощо. Застосування тієї або іншої арттерапевтичної методики визначається особливостями і характером порушення, віком та можливостями дитини. Відтак, позитивний корекційний ефект у дитини з порушенням слуху може дати використання ізотерапії, кінезітерапії, а в дитини з порушенням зору використання вокалотерапії, казкотерапії тощо. Дітям із порушеннями опорно-рухового апарату може бути показана казкотерапія, музикотерапії, танцювально-рухова терапія. Зокрема, заняття з танцювальної терапії дозволяють дітям відчувати гармонію частин тіла, оскільки рух однієї частини тіла впливає на все тіло і уможливорює появу відчуття себе єдиною цілістю. Крім того, цей вид арттерапії дозволяє дітям «побачити» один одного, вчитись наслідувати рухи один одного та досягати соціальної взаємодії шляхом невербальних стосунків. Використання музикотерапії дозволяє дітям з руховими порушеннями збагатити знання про навколишній світ, сприяє активізації пізнавальної та розумової діяльності тощо [1; 3; 4].

С. Миронова описує такі психотерапевтичні технології у корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями: арттерапія, музикотерапія, казкотерапія, ігрова терапія, ейдетизм [5].

Слід відмітити, що застосування казкотерапії сприяє підвищенню самооцінки дитини; уможливорює формування активної життєвої позиції, упевненості у своїх силах; розвиває самостійність і життєтворчість; сприяє актуалізації психічних резервних можливостей та формуванню на їх основі адекватної поведінки за рахунок самоусвідомлення та діяльності.

Для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами ефективним є метод імаготерапії, який належить до групи методів ігрової психотерапії, має на меті навчити людину адекватно реагувати у важких життєвих ситуаціях, розширити комунікативні можливості, мобілізувати життєвий досвід.

Зазначимо, що для діагностики емоційного стану, подолання комунікаційних страхів, мовленнєвого негативізму, стимуляції мовленнєвої активності виділено можливості застосування ляльок та метафоричних карток. Зокрема, їх використання створює нескінченний простір для розвитку уяви дитини та відкриває нові можливості для ігор.

Висновки. Отже, арттерапевтичні методи можуть використовуватись як форма реабілітаційної та розвивально-корекційної роботи; відкривають нові можливості для ігор, створюють нескінченний простір

для розвитку уяви дитини; є універсальним методом психокорекції та невід'ємним елементом навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Перспективними напрямками дослідження є оптимізація застосування арттерапевтичних методів у взаємодії з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Бугера Ю.Ю., Дідик Н.М. Арттерапевтичні методи у роботі корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2020. 16(2). С. 36-46.

2. Литвиненко В.А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Суми. Вид-во :СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2011. 112 с.

3. Мілевська О.П. Корекційні можливості образотворчої роботи з другокласниками із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський. Медобори-2006. Т. 2. С.165-174.;

4. Мішкулинець О.О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика*. Мукачево. РВВ МДУ. 2018, 2. С. 76-89.

5. Миронова С.П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. 5(1). С. 218-228.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.76-056.313-053.6

В.В. Клімова

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент **І.Л. Рудзевич**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості, від яких залежить розвиток творчих здібностей підлітків з порушеннями інтелекту. Також проаналізовані важливі особистісні особливості підлітків з порушеннями інтелекту, які є підґрунтям для розвитку творчих здібностей.

Ключові слова: підлітки з порушеннями інтелекту, здібності, творчість, творчі здібності, урок української літератури та мови, позакласна робота.

The article considers the features on which the development of creative abilities of adolescents with intellectual disabilities depends. Important personality traits of adolescents with intellectual disabilities, which are the basis for the development of creative abilities, are also analyzed.

Keywords: teenagers with intellectual disabilities, abilities, creativity, creative abilities, lesson of Ukrainian literature and language, extracurricular activities.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, спрямовані на розвиток творчої особистості, яка усвідомлює і творчо застосовує набуті знання, мають відношення й до осіб з особливими освітніми потребами. Важливе значення питання творчого розвитку має й для учнів з порушеннями інтелекту, а особливо підлітків, через характерні для них особливості розвитку, що уповільнюють формування їхньої особистості як творчої, здібної та здатної до самореалізації.

Підлітковий вік унікальний у тому сенсі, що багато компонентів психіки підлітків знаходяться в процесі позитивного становлення. Підлітків відрізняє підвищення пізнавальної активності, розширення знань, поява нових знань, мотивація до навчання, це дозволяє займатися самостійною творчою роботою. Але найголовніше, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення (стадія формальної операції, за Ж. Піаже), який визначально впливає на всі інші когнітивні процеси та інтелект загалом. Розвиток самосвідомості зазнає серйозних змін, відбувається позитивне формування особистості. Все це в комплексі є доброю основою розвитку творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень. Особливості розвитку творчих здібностей у різних вікових групах сприяли роботи психологів Л. Виготського, В. Моляко, В. Роменця, С. Рубінштейна та інших. Відомий український психолог В. Моляко розглядає роботу учнів як діяльність, результат якої є новим, оскільки пов'язаний із здобуттям нових знань та вирішенням різноманітних завдань у процесі шкільної та позашкільної освіти. Аналізуючи процес творчості, науковці звертають увагу на особливості їх формування в підлітковому віці, що важливо для підлітків з порушеннями інтелекту: "При вивченні творчих процесів у підлітковому віці слід звертати увагу не лише на особливості розвитку цієї особистості у соціальній групі, особливості групових норм та

цінностей». Питаннями творчого розвитку та творчості учнів займалися такі вчителі, як М. Гончаренко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Б. Коротяєв, Л. Петько, В. Сухомлинський. С. Гончаренко у творчості бачить, що продуктивна діяльність людини може породити цілком нові матеріальні та духовні цінності соціального значення, тому особливу увагу слід приділяти «максимальному стимулюванню самостійної діяльності учнів, розвитку стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості у творчих завданнях».

Науковий аналіз літератури (Б. Ананьєв, Д. Епіфаній, О. Дяченко, К. Дункер, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, К. Платонов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Юркевич та ін.) з досліджуваного питання дозволив встановити деякі основні положення про:

– здібності, як індивідуально-психологічні особливості, що визначають міжособистісні відмінності, це положення має особливе значення для діагностики творчих здібностей та для визначення загального та індивідуального в процесі виявлення та розвитку;

– здібності, як індивідуальні характеристики, що визначають успішність однієї чи кількох видів діяльності, особливо важливим у цьому плані є питання про якісні характеристики діяльності, що визначає, реалізує та розвиває компетенції;

– здібності, як складне психічне утворення з композиційною структурою, оскільки: а) у процесі конкретної діяльності формуються не лише відповідні загальні компетентності, а й вихідні елементи специфічних компетенцій в інших суміжних галузях; б) розвиток загальних (комплексних) здібностей залежить від міцності, стабільності і різноманітності зв'язків між різними компонентами її структури, від того, наскільки вона розвивається в цілому, а також від зв'язків і взаємозалежностей між ними;

– здібності, як психологічна якість, що «централізує в собі всю людську психологію», яка не може розглядатися окремо від спрямованості, досвіду, психічного процесу та емоційного стану; ця позиція підкреслює творчий потенціал особистості та потребує дослідження творчих здібностей особистості з точки зору психології особистості та соціальної психології.

В основному розглядаються методи вивчення творчості як когнітивні явища та кількісні методи з використанням їх вимірювання (Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, Д. Заррінгтон, М. Валлах, Е. Торренс, М. Колд і інші). Творчі здібності (креативність) – це здатність вносити щось нове в досвід, виховувати оригінальні ідеї у вирішенні або окресленні нових проблем, розпізнавати недоліки, протиріччя, формувати припущення. Критеріями

креативного мислення є швидкість, винахідливість, гнучкість, свідомість, фантазії, прагнення до інтелектуальної новизни тощо.

Водночас, на основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Андреев, А. Богоявленська, В. Дружинін, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.), можна підкреслити, що творче вираження та формування здібностей тісно пов'язані з розвитком і розвиненістю інших рис особистості, в яких дослідники виділяють: сміливість, незалежність суджень, схильність заперечувати звичку, оригінальність, відкритість, чутливість до новизни і незвичайності, високу толерантність до невизначеної ситуації, ініціативу, сильну мотивацію до пошуку, тенденції до самоактуалізації. У цьому контексті творчими здібностями вважається стійка і впевнена підготовка особистості до самостійної пошукової діяльності, самостійного прийняття рішень у невизначених або складних ситуаціях, позитивної пізнавальної діяльності.

На основі аналізу літератури та власного узагальнення проблеми можна визначити, що означає поняття «творча здібність». Творчі здібності – це комплекс індивідуально-психологічних особливостей, які гарантують успіх у творчій діяльності. Інтелект – це основа, яка визначає результативність і розвиток творчих здібностей. Їх подальший розвиток не буде безпосередньо пов'язаний з розвитком інтелекту, а характеризуватиметься посиленням впливу соціальних факторів, діяльності особистості, її життєвим досвідом.

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні особливостей розвитку творчих здібностей підлітків з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. На розвиток творчих здібностей впливає багато факторів, які в кожній ситуації проявляються по-різному. Фактори, пов'язані з творчістю в підлітковому віці, можна поділити на зовнішні та внутрішні. Зовнішні фактори включають мікросередовище, наприклад, характер та інститут батьківства, вплив шкіл та взаємодії з однолітками. До внутрішніх детермінант творчих здібностей належать: індивідуальні вікові та індивідуально-психологічні особливості, гендерні відмінності, психопатологічні прояви (видатна особистість), організація психологічної діяльності (стратегії). Аналіз цих факторів має важливі наслідки для визначення того, як розвиваються та формуються творчі здібності в підлітковому віці. Підлітковий вік характеризується підвищеною інтелектуальною активністю і активно формуються багато сторін психологічного розвитку підлітка. Все це сприяє розвитку творчих здібностей. Аналіз літератури з цього питання свідчить про те, що підлітковий вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей. Дослідники з усього світу дуже зацікавлені в пошуку шляхів

розвитку творчості. Серед найпоширеніших – це навчання в інтелектуальній та емоційно-особистісній сферах, методи розвитку творчого та критичного мислення. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, серед іншого, про те, що найбільш доцільним підходом до вирішення проблеми формування творчості підлітків є проблемне навчання.

Аналізуючи стан сформованості знань і умінь у навчальному процесі школи, включаючи елементи творчої діяльності, на цьому етапі та розглядаючи систему планування результатів навчання, можна зробити висновок, що більш складний структурний підрозділ творчо оперує здібностями підлітків з порушеннями інтелекту. Система творчих завдань має орієнтуватися на формування в учнів знань і вмінь, розглядати їх як сукупність творчих завдань і розглядати як єдине ціле. Включення системних формуючих факторів до творчих завдань є метою сучасної школи і пов'язане з творчою спрямованістю навчання. Серед методів і прийомів, які використовують педагоги для творчої навчальної діяльності, варто зазначити такі як: аналогія, асоціація, проби і помилки, психологічна активізація творчості, «мозковий штурм», синектика, алгоритм розв'язування творчих задач.

Основним завданням навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелекту є підготовка їх до життя та праці. Важливу роль у цьому відіграють курси предметів української літератури та мови, де учні не лише здобувають знання та навички, а й вчаться творчо використовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Проблема створення творчого середовища набуває значення при навчанні учнів літератури та мови з метою розвитку в них прагнення до творчої діяльності та вміння її виконувати. Творча діяльність опановується учнями шляхом належно організованої читацької діяльності, оскільки сучасна наука визнає творчу природу читання.

Навчально-пізнавальна діяльність з української мови і літератури спрямована на розвиток творчого мислення та мовних навичок учнів, що ми розглядаємо як формування творчої підготовки та створення навчальних середовищ, покликаних розкрити творчі якості кожного учня. Отже, творчість розумово відсталих підлітків – це здатність створювати нове в процесі самостійної навчальної читацької діяльності на уроках літератури: зв'язні висловлювання у формі діалогів, монологів, усних чи письмових творчих робіт, ілюстрацій творів тощо. Бути готовим до творчості - вміння її виконувати, бажання творити. На думку Л. Виготського, творчість доступна не тільки там, де створюється щось абсолютно нове, а там, де впроваджується особисте розуміння, копіюючи і змінюючи речі по-своєму.

Здатність до творчої діяльності таких учнів не розглядається як сукупність окремих компонентів психофізичної діяльності, а скоріше врахування всіх компонентів особистості кожного учня з порушеннями інтелекту. Тому на уроці літератури і мови ми об'єднуємо психологічні та фізіологічні особливості учнів, зокрема особливості уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, мовлення тощо, і використовуємо різноманітні способи виховання творчих здібностей молоді. Словесна творчість, як відомо, є надто складною творчою діяльністю, оскільки виникає під впливом художніх творів, казок, вражень, почутих і побачених у навколишньому середовищі.

При спостереженні за учнями на уроках мови і літератури, напрошується висновок, що чим нижче рівень психологічного розвитку учнів, тим більш важче їм працювати творчо, а творча активність знижується і не виробляється.

Позакласна робота – це особливий (учнівська позакласна робота) освітній простір, який не лише вирішує проблему соціалізації, а й індивідуалізації особистості. Позакласна робота дає дітям можливість вільно обирати й освоювати додаткові освітні програми, які близькі до їхніх нахилів, задовольняють внутрішні потреби, допомагають задовольнити інтереси, розвивати творчість тощо. Це дає підстави розглядати цю сферу навчальної діяльності як важливий фактор розвитку творчості учнів з порушеннями інтелекту.

Дбаючи про розвиток творчих здібностей підлітків з порушеннями інтелекту та залучаючи їх до творчої роботи, ми створюємо необхідні умови для розвитку всіх без винятку психологічних якостей учнів. При цьому творча діяльність учня благотворно впливає на його фізичний та естетичний розвиток. Творча діяльність із залучення учнів з порушеннями інтелекту до різноманітних форм позакласної роботи розкриває перед ними бачення людських можливостей і допомагає правильно помістити їх у широку сферу власних умінь і навичок.

Позакласна робота також втілюється у «створенні сприятливих умов для творчості, проведенні реальних справ, до яких діти можуть торкнутися, і отримати конкретні результати, привнесенні романтики, фантазії, ігрових елементів, оптимізму та піднесеності».

Висновки. У підлітків з порушеннями інтелекту творчість недорозвинена, тому що умов для її розвитку не вистачає або вони відсутні.

Але, застосовуючи спеціальні корекційні засоби і методи, які призначені для зняття емоційної напруги, скутості,

закомплексованості, вони можуть сприяти підвищенню творчих можливостей підлітків з порушеннями інтелекту.

Список використаних джерел

1. Карпенко Н.А. Психологія творчості: навчальний посібник. Львів. 2016. 156 с.
2. Кравець Н.П. Готовність підлітків з порушеннями розумового розвитку до творчої діяльності на уроках літератури. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 291. Том 303. Наукові праці. Педагогіка. Київ. 2017. С.160-165.
3. Моляко В.О., Музика О.Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: колективна монографія. Житомир. 2006. 320 с.
4. Пічкур М.О., Демченко І.І. Базильчук Л.В. Методика викладання образотворчого мистецтва: позакласна робота. Умань. 2010. 264 с.
5. Стадненко Н.М. Нариси з психології розумово відсталої дитини. Київ. 1967. 116 с.
6. Харченко А.С. Психологічні особливості творчих здібностей і підліткового віці. *Молодий вчений*. №12.1 (40), 2016. С. 251-254.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.76-056.34:616.896

О.А. Константинова

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.І. Дмитрієва**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті представлено аналіз літературних джерел, у яких вивчено проблематику адаптації дітей з розладами аутистичного спектру. Обґрунтовано значення процесів адаптації та соціалізації для навчання і виховання дітей з розладами аутистичного спектра.

Ключові слова: аутизм, діти з аутистичним спектром, РАС, адаптація, соціалізація.

The article presents an analysis of literature sources, which studied the problems of adaptation of children with autism spectrum disorders. The

importance of adaptation and socialization processes for the education and upbringing of children with autism spectrum disorders is substantiated.

Keywords: autism, children with autistic spectrum, autism spectrum disorders, adaptation, socialization.

Постановка проблеми. У сучасному світі значно зросла кількість дітей з розладами аутистичного спектру. Актуальним питанням сьогодення постає проблема адаптації до навчання цієї категорії дітей з особливими потребами та соціалізація їх у суспільстві. Розвиток дітей з розладами аутистичного спектру може бути наближений до типового лише за умови правильного виховання і навчання, які спрямовані на коригування їхніх недоліків, просування у загальному розвитку і соціалізації. Виховання і навчання зазначеної категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку – складна соціальна і педагогічна проблема. Та значно складнішою є їх адаптація до умов загальноосвітніх закладів освіти. Різні аномалії розвитку по-різному впливають на формування соціальних зв'язків дітей, на розвиток їх пізнавальних можливостей і трудової діяльності.

Метою статті є аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню процесу адаптації дітей з розладами аутистичного спектру (далі з РАС) у різних формах організації навчального процесу та вплив адаптації на їх подальшу соціалізацію.

Аналіз останніх публікацій. В Україні питання адаптації та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру вивчають Н. Андреева, Я. Багрій, О. Богдашина, Н. Базима, С. Конопляста, В. Літвінова, І. Логвінова (І. Шептун), К. Островська, Л. Рибченко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко. Вивчаючи та аналізуючи сучасні літературні джерела, можна відзначити, що науковий пошук у вітчизняній спеціальній освіті та психології в останнє десятиліття набуває все більших масштабів. Зокрема, Я. Багрій, О. Богдашина вивчали сутність аутизму; К. Островська описувала проблеми психологічної допомоги дітям з РАС; Т. Скрипник розробила комплексну програму розвитку дітей з розладами аутистичного спектру; В. Синьов, В. Тарасун описали концепції розвитку, навчання та соціалізації дітей РАС; Г. Хворова описала, як надавати психолого-педагогічну допомогу дітям з РАС; Д. Шульженко досліджувала психологічну корекцію аутистичних порушень і формування готовності дітей із розладами аутистичного спектра до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. В переважній більшості дітей, зокрема дітей з РАС, виникають проблеми з адаптацією та соціалізацією при зміні

одного освітнього середовища на інше, найчастіше під час переходу з дошкільної форми освіти до початкової школи. Одним з найвагомійших показників успішної адаптації дітей до нових навчальних умов є формування у них соціальних навичок. Це питання та шляхи його розв'язання є гостро актуальними в даний період часу, як щодо усієї групи дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, так особливо щодо дітей з РАС як найбільш комплексним порушенням розвитку, адже цей стан характеризується наявністю повторюваних зразків поведінки, стереотипних видів діяльності та вибіркового інтересів, які характеризуються незвичною інтенсивністю. Ці чинники перешкоджають правильному і гармонійному розвитку особистості, створюють значні труднощі у процесі пристосування до нових умов навчання, та процесу соціальної адаптації в цілому.

Адаптація дитини у закладі освіти, особливо дитини з РАС, а також успішна її соціалізація залежить від відчуття комфорту та безпеки і створених педагогічних умов. У праці класика психології А. Маслоу «Теорія мотивації людини» зазначено, що потреба в соціалізації особистості з'являється після того, як забезпечені її фізіологічні потреби (голод, сон, тепло) та безпекові потреби. Тобто прояв соціалізації конкретної дитини залежатиме від задоволення базових потреб [4, с.236].

Звертаючись до праць Л. Виготського, бачимо, що він дав найбільш повне визначення розвитку особистості дитини з розладом аутистичного спектру, яка, з його точки зору, формується в процесі взаємодії біологічних, соціальних, психолого-педагогічних факторів. Сенса організованого впливу він бачив у допомозі розвитку особистості. Л. Виготський говорив, що наявність великого резерву здорових задатків, нерівномірне (з точки зору глибини) поширення дефективності на різні сторони психічної діяльності відкривають великі можливості для соціальної адаптації, реабілітації та подальшого розвитку за певних сприятливих умов, при активному використанні можливостей соціального захисту та освіти за підтримки дорослих. Саме в цих умовах приховані перспективні можливості дитини, які він назвав «зоною найближчого розвитку» [5, с.8].

В працях Д. Шульженко, В. Тарасун, Г. Хворової, Т. Скрипник, які базуються на практичних дослідженнях цих науковців, у благодійних та громадських (переважно батьківських) організаціях, запропоновано створення осередків для соціалізації та адаптації дітей. Ці вчені зазначають, що обмеженість та важкість процесів інтеграції та інклюзії дітей з розладами аутистичного спектру в освітній простір є суттєвою перешкодою проведенню широких досліджень в цьому напрямі. Незважаючи на значну кількість соціальних інтервенцій, проведених

зарубіжними дослідниками (С. Тортора, Е. Шоплер, І. Шпіцберг, Р. Шрамм), спрямованих на формування соціальних навичок дітей зі спектром аутистичних порушень, більшість з них можна віднести до разових втручань з метою розвитку окремих складових [3, с. 34]. Однак процес соціалізації дітей з РАС є дуже складним та залежить від сукупності різних факторів.

Інша група вчених (Н. Андрєєва, Т. Скрипник, та ін.) займаються вивченням особливостей психолого-педагогічної адаптації дітей з розладами аутистичного спектру зумовлених потребами педагогічної та психологічної підтримки. Це є специфікою психосоціального розвитку таких дітей, зокрема, труднощами у налагодженні ними успішної соціальної взаємодії і стосунків з оточуючими. Дослідження, проведені Е. Шоплером [6, с. 18], виявили, що діти з РАС краще функціонують у структурованих умовах. Ці структури стосуються, насамперед, організації часу та простору.

Стосовно успішної адаптації дитини з особливими потребами К. Островська вважає, що сучасні освітні моделі скеровані на те, щоб дати дитині певний обсяг знань, умінь, навичок, тобто пріоритетом визначено освітній компонент а не соціалізацію. Дослідник також доводить, що насамперед потрібно створити для дитини можливості здійснювати соціальні контакти, досягати власних освітніх успіхів, бути впевненою у собі. Йдеться про посилення механізмів інтеграції певних категорій дітей в освіту і, відповідно, у суспільство, а для цього потрібно трансформувати процес масової освіти як системи для забезпечення освітніх потреб усіх дітей [1, с. 48].

Висновки та перспективи дослідження. Проведений аналіз літератури показав, що тема адаптації є дослідженою з багатьох сторін однак не існує усталених підходів до централізованого та системного розв'язання проблеми соціалізації дітей з РАС. Питання створення різних педагогічно-організаційних умов навчання, спеціальних корекційно-освітніх послуг є особливо актуальним, коли йдеться про адаптацію дітей з РАС в умовах загальноосвітніх навчальних закладів та відсутність в країні спеціальної системи освіти для цієї категорії дітей. Перспективою нашого дослідження буде вивчення процесу адаптації дітей з РАС в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Островська К. Психологічні основи формування соціальних компетентностей дітей з аутистичними порушеннями: дис... на здобуття наук. ст. доктора психол. Наук. Київ. 2013. 465 с.

2. Островська К. Терапія і навчання аутичних дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. №1 (3). С. 528-534.

3. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ. Науковий світ. 2004. 100 с.

4. Трофімова Ю. Психологія. Київ. Либідь. 2001. 558 с.

5. Шипицына Л. Детский аутизм: хрестоматія / Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга. 1997, 254 с.

6. Шоплер Е., Ланзінд М., Ватерс Л. Підтримка аутичних та відстаючих у розвитку дітей (0-6 років). Збірник вправ для спеціалістів та батьків за програмою ТЕАССН / перекл. з англ. Мінськ. 1997. 86 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.946.3:373.3-056.264

М.І. Кузів

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Бєлова О.Б.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається стан розуміння зв'язного мовлення. Висвітлено показники особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями мовлення. Проведено порівняльний аналіз матеріалів дослідження дошкільників з загальним недорозвиненням мовленням з показниками дітей з типовим психофізичним розвитком.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діти з порушеннями мовлення, розвиток мовлення, дошкільники.

The article discusses the understanding of coherent speech. Indicators of the state of development of coherent speech in children with speech disorders are highlighted. The comparative analysis of materials of research of preschool children with the general underdevelopment of speech with indicators of children with typical psychophysical development is carried out.

Keywords: coherent speech, children with speech disorders, speech development, preschoolers.

Постановка проблеми. Своєчасно сформована мовленнєва компетентність у дошкільному віці є однією зі складових цілісної особистості дитини. Базовий компонент дошкільної освіти, а саме: освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає формування у дитини культури мовлення та спілкування, засвоєння елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом спеціально людського спілкування – найвагомніше досягнення дошкільного дитинства. Проте з тих чи інших причин своєчасне і правильне протікання процесу мовленнєвого розвитку дитини може бути порушене, що зумовлює окремі його недоліки та можливі труднощі в подальшому оволодінні письмом і читанням (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Мілевська, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базові обґрунтування щодо розвитку усіх структур мовлення у дітей з типовим психофізичним розвитком були представлені у педагогічних та психологічних наукових дослідженнях і висвітлювали у своїх роботах: онтогенез мовлення дітей від народження до шкільного віку (А. Богуш, О. Каплуновська, К. Крутій, Л. Калуська); важливість розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку (О. Белова, Л. Якубинський). У дітей з порушеним мовленнєвим розвитком було розглянуто: мовленнєву готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (О. Белова); описано методи корекції зв'язного мовлення у дошкільників віку із загальним недорозвитком мовлення (О.Таран); логопедичні підходи у розвитку мовлення (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Г. Шашкіна, Г. Швайко та ін.); розкрито особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з моторною алалією (Г. Парфьонова); досліджено формування зв'язного мовлення в дітей з дислалією (В. Дяченко, Л. Стахова).

Мета статті – теоретично проаналізувати особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зв'язне мовлення – це розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно. Воно організоване за законами логіки, граматики та композиції, є одним цілим, має тему, виконує визначену функцію (здебільшого комунікативну), відносно самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компоненти. Ступінь зв'язності мовлення насамперед залежить від його завдань, від ситуації, в якій відбувається спілкування, та від його змісту.

О. Белова вважає, що мовлення є не тільки засобом вираження, але й засобом впливу. Функція впливу через мовлення є одна з провідних його функцій. Людина говорить для того, щоб здійснювати певний вплив на поведінку, думки чи почуття іншої людини. Безумовно, мовлення має соціальне призначення і є засобом для спілкування, саме цю функцію воно виконує передусім, адже є засобом впливу. Проте ця функція впливу у мовленні людини є доволі специфічна, тому що сам вплив здійснюється на основі семантичного змісту мовлення [1; 2, с.58-60].

Н. Гаврилова та інші вчені зазначають, що недостатня сформованість лексико-граматичних форм мовлення неоднорідна. У частини дітей виявляється незначна кількість помилок, і вони носять непостійний характер, причому, якщо дітям пропонується порівняти правильний і неправильний варіанти відповіді, вибір здійснюється вірно. Це свідчить про те, що в даному випадку становлення граматичної будови знаходиться на рівні, що наближається до норми. У інших дітей утруднення носять стійкий характер. Навіть при виборі правильного зразка через деякий час в самостійному мовленні вони, користуються помилковими формулюваннями [3].

Аналіз методичної літератури показав, що існують різні типи методик, що направлені на вивчення стану розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку. Згідно мети нашого дослідження на основі праць вчених (В. Воробйової, Ю. Рібцун, Т. Фотекової та ін.) нами модифіковано три методики, які передбачали: складання оповідання з серії сюжетних картинок; переказ тексту за сюжетною картинкою; складання оповідання дітьми за запропонованим зачином. Критерії оцінювання за чотирьохбальною системою (3–бала – правильне виконання завдання; 2–бала, нечітке виконання; 1–бал – потреба у допомозі педагога; 0–балів – не виконання завдання) включало: смислову цілісність розповіді; лексичне оформлення висловлювань; граматичне оформлення висловлювань; самостійність виконання.

Дослідженням було охоплено 34 дитини дошкільного віку (6 – 7 років), з них: діти з типовим психофізичним розвитком – 17 (100%), і 17 – з порушеннями мовлення (100%), до групи яких входили діти з ЗНМ IV рівня – 12 (100%); з ЗНМ III рівня – 5 (100%).

Для отримання результатів обстеження стану зв'язного мовлення старших дошкільників з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення, нами було використано методи діагностики, які включали з 3 завдання: складання оповідання з серії сюжетних картинок; переказ тексту за сюжетною картинкою; складання оповідання дітьми за запропонованим зачином.

Рівень розвитку зв'язного мовлення нами було визначено згідно максимальної кількості балів, яку міг набрати дошкільник за всі виконанні завдання (36 балів). Відповідно було визначено низький, середній та високий рівні розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: I – низький рівень (від 0 до 12 балів); II – середній рівень (від 13 до 25 балів); III – високий рівень (від 26 до 36 балів).

Результати, отримані під час обстеження дітей із типовим мовленнєвим розвитком, дозволили виявити, що з першим завданням 71% (дванадцять) дітей впоралися без труднощів, картинку розклали у правильній послідовності самостійно. Оповідання точно відповідало тому, що було правильно передано його зміст. 29% (п'ять) мали помилки під час виконання завдання і потребували більше часу для його завершення.

Аналіз результатів дослідження дітей дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком показав середній та високий рівень розвитку зв'язного мовлення.

Друге завдання виконали 71% (дванадцять) дітей, вони змогли скласти правильний і головний самостійний переказ, в якому простежувалося чітке розуміння смислу того, що відбувається. Діти змогли включити у переказ всі основні ланки. У 29% (п'ять) дітей було зазначено неточний опис ситуації, хоча вони правильно відповідали питання, які вказували на розуміння прихованого смислу оповідання.

Третє завдання, в якому потрібно було скласти продовження до зачину 53% (дев'ять) дітей змогли розвинути оповідання в рамках однієї сюжетної лінії, використовуючи різні граматичні конструкції. У 47% дітей, які самостійно завершили розповідь, спостерігалася тенденція до смислового узгодження заданого зачину та його адекватне продовження.

Матеріали дослідження дітей з порушеннями мовлення показали наявність у них низького, середнього та високого рівнів розвитку зв'язного мовлення. Зокрема, відповіді дітей з мовленнєвими порушеннями під час обстеження показали, що з першим завданням виникли труднощі у 88% дітей, їм була потрібна допомога у вигляді навідних питань, які тлумачать події навіть при наявності правильно розкладених картинок. Шестеро дітей (35,2%) не впоралися із завданням (вони не змогли самостійно побудувати розповідь та самостійно розкласти серію картин, ними було допущено велику кількість аграматизмів). Одна дитина не відмовлялась від виконання завдань.

Під час проведення другого завдання, яке було націлене на складання переказу дітей за почутим оповіданням у 29% (п'яти) дітей виникли труднощі при його виконанні завдання, діти пропускали основні

сміслові ланки, або допускали однотипні сполучні повтори. Інші 81% (сім) дітей також не впоралися із завданням. Навіть за додатковою допомогою експериментатора діти не змогли скласти зв'язного тексту, спотворювали ситуацію під час переказу. Лише одна (5,8%) дитина змогла справитися із завданням.

Третє завдання було спрямовано складання продовження оповідання. У дітей цієї категорії виникали певні труднощі, зокрема, не змогли виконати завдання, не виявляли інтересу до нього, не уважно слухали інструкцію та початок оповідання, допомога експериментатора приймалася не відразу, доводилося додатково стимулювати дітей, повторюючи інструкцію, але лише 11,7% (дві) дитини змогли продовжити оповідання. Проліковувалась тема, відповідний задум, логічне продовження та завершення оповідання, хоча спостерігався аграматизм і парафазії. У більшість дітей мовлення монотонне, неемоційне, наявність тривалих пауз.

Загальні результати дослідження показали, що у 53,7% дітей з порушеннями мовлення притаманний низький рівень розвитку зв'язного мовлення (результати виконання завдання складали від 0-12 балів). Також у 41,2% дошкільників ми спостерігали середній рівень розвитку (результати виконання завдання складали від 13-25 балів), і лише в однієї дитини (5,8%) було виявлено високий рівень (результати виконання завдання складали від 26-36 балів) (див. табл. 1, рис. 1).

Таблиця 1

**Загальний рівень розвитку зв'язного мовлення
у дітей дошкільного віку**

Рівень	Діти з типовим психофізичним розвитком		Діти з порушеннями мовлення	
	К-сть	%	К-сть	%
низький рівень	0	0	9	53,0
середній рівень	3	17,7	7	41,2
високий рівень	14	82,3	1	5,8

Діти з високим рівнем розуміли зображене на картинках, встановлювали без самостійно причинно-наслідкові зв'язки. Розповіді мали смислові ланки, не виникало труднощів у переказі, використовували узагальнюючі слова, різні частини мови відповідно до ситуації. Речення прості та поширені, узгоджені в роді, числі і відмінку. Мали розвинені пізнавальну та креативну компетентність, оригінально придумували закінчення з кількох речень.

Рівень вище середнього показала одна дитина з порушеннями мовлення. Яка третій рік перебуває на інклюзивній формі виховання.

Дитина розуміє причинно-наслідкові зв'язки, відповідає повними реченнями за змістом картинок та переказує, але потребує додаткових навідних запитань та інколи відволікається, швидко втомлюється.

Діти типового розвитку (17,7%) з середнім рівнем потребували додаткових, навідних запитань під час розповідей, переказів та встановлення причинно-наслідкових зв'язків у послідовності подій. Речення здебільшого прості, містили узагальнюючі слова, узгодженість в роді, числі, відмінку. Були стереотипні повторення граматичних конструкцій. Завдання виконувалися не завжди самостійно, діти потребували додаткового заохочення педагога. У 41,2% дітей з мовленнєвими порушеннями результати яких відповідали середньому рівню розвитку зв'язного мовлення, виникали труднощі під час складання переказу, так і під час продовження зачину та оповідання. Під час переказу діти допускали велику кількість аграматизмів, пропускали ключові моменти оповідання. Закінчення оповідання у дітей обмежувався лише одним або двома реченнями, зазначалися парафазії. Деякі дошкільники допускали незначне спотворення ситуації, були труднощі у відтворенні причинно-наслідкових зв'язків. Кілька розповідей було не завершено. Необхідно було по кілька разів давати навідні запитання, підбадьорювати, заохочувати дітей тлумачити події навіть при правильно розкладених картинках. Дошкільники використовували невербальне спілкування у вигляді жестикуляції. Розповіді непоширені, однослівні. Виконували завдання за допомогою педагога.

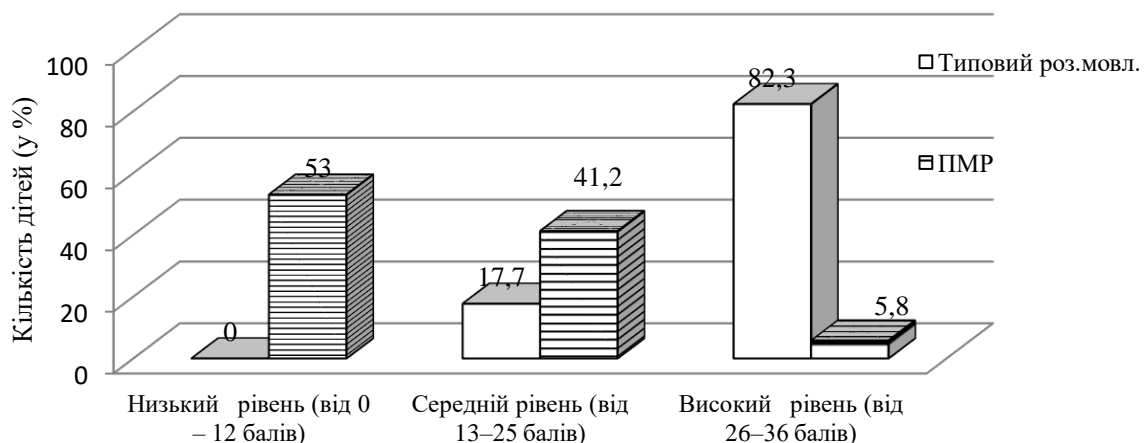


Рис. 1. Загальний рівень розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку

У дітей з низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення (53,0%) спостерігалися труднощі під час вибору слів, висловлювання, наявний аграматизм і парафазії. Речення переважно не поширені, однослівні, без загальної сюжетної лінії, з випаданням смислових ланок та постійними навідними запитаннями педагога. Так само були виявлено труднощі під час складання оповідання по серії сюжетних картинок, дошкільники не виявляли інтерес до завдання, не уважно слухали інструкцію та початок оповідання, доводилося їх додатково стимулювати, вони припускалися помилок. Діти уникали розумового, емоційного напруження, у них спостерігалась не стійка увага, часто відволікались; мали проблеми з запам'ятовуванням, використовували додаткову стимуляцію (дівчинка крутила та погладжувала волосся, трясла кистю руки; хлопчик повторював певні слова не за змістом розповідей). Виражена бідність словника.

Висновок. В результаті обстеження було виявлено, що всі діти з типовим психофізичним розвитком успішно впоралися із завданнями, їх результати відповідають високому та середньому рівням розвитку зв'язного мовлення. Спостерігалися поодинокі порушення порядку слів та словесних замінів, використання різних граматичних конструкцій, правильне розуміння смислу завдання. У дітей з мовленнєвими порушеннями найбільше спостерігається низький та середній рівні. І лише в поодиноких випадках – високий рівень. Дані проведеного експериментального дослідження підтверджують необхідність проведення додаткової логопедичної роботи, спрямованої на розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруюва. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3–11.
2. Белова О.Б. *Спеціальна методика розвитку мовлення*. Кам'янець-Подільський, 2018. 211 с.
3. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С.293-315.

Отримано 01.05.2022

УДК 373.5.017.4:34]-056.313

О.М. Кулик

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Т.О. Докучина**

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття присвячена проблемі правового виховання учнів з інтелектуальними порушеннями. Визначено сутність правого виховання та його основну мету. Розглянуто особливості психічного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що ускладнюють процес правового виховання. Визначено завдання, зміст та особливості реалізації правового виховання з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: правове виховання, правова культура, правова свідомість, правова соціалізація, старшокласники з інтелектуальними порушеннями.

The article is devoted to the problem of legal education of students with intellectual disabilities. The essence of right education and its main purpose are determined. Features of mental development of students with intellectual disabilities that complicate the process of legal education are considered. The tasks, content and features of the implementation of legal education with children with intellectual disabilities are determined.

Keywords: legal education, legal culture, legal consciousness, legal socialization, high school students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми та актуальність. Формування правової культури та поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями є вагомим завданням спеціальної освіти. Сформованість правової культури та свідомості є детермінантою успішної соціальної адаптації. Формування правової культури здійснюється у процесі правового виховання старшокласників, що й обумовлює актуальність вивчення особливостей його реалізації у навчальній діяльності з учнями з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень і публікацій вчених засвідчив низку напрацювань з проблеми правового виховання учнів, у яких вивчаються питання змісту і завдань правового виховання, формування правової свідомості та культури тощо (Б. Андрусин, С. Карпенчук, М. Кащук,

А. Кузьмінський, Т. Кириленко, О. Микитюк, В. Омельченко, В. Оржеховська, О. Пометун, І. Тараненко, М. Фіцула, В. Ягупов та ін.). Окремі аспекти правого виховання учні з інтелектуальними порушеннями розглядаються у наукових працях А. Гаман, О. Ляшко, С. Мирної, В. Синьова та ін.

Метою нашої статті є визначення змісту та особливостей правого виховання старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. І. Коваленко, С. Шефель та ін. зазначають, що правове виховання є багатоаспектним явищем, яке може розглядатися в широкому та вузькому розуміннях. У широкому значенні вченні визначають правове виховання особистості як «багатобічний процес впливу на правосвідомість і правову культуру, який включає вплив суспільного устрою життя, чинного законодавства, юридичної практики, моральної атмосфери, традицій суспільства, освіти та соціального навчання». У вузькому розумінні правове виховання розглядається як «спеціальний, організований і цілеспрямований вплив на правосвідомість особи, підвищення рівня правової культури людини, групи людей, суспільства в цілому» [4, с. 31]. В обох варіантах метою правового виховання є сформована правова свідомість та культура особистості.

А. Гаман визначає правову освіченість дітей з інтелектуальними порушеннями як вагомий чинник їхньої правової соціалізації. Сприяння правовій соціалізації передбачає засвоєння учнями критеріїв оцінювання юридичних ситуацій; вивчення законів і соціальних вимог щодо морально-правової поведінки; розуміння прав і обов'язків; засвоєння необхідних соціальних навичок через правове виховання та освіту. Найвищий рівнем проявів правової соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями є сформована правова культура особистості [1].

Як зазначає В. Синьов у процесі правого виховання формування правової свідомості та відповідної соціальної поведінки ускладнюється наявністю інтелектуальних порушень у дітей. Дітям складно самостійно узагальнювати поведінкові дії, які повинні трансформуватись у переконання та регулювати поведінку. Труднощі здійснення умовиводів, переносу зробленого узагальнення у нову ситуацію виявляється у неадекватності поведінки дітей, її невідповідності моральним нормам. Знижена критичність мислення, підвищена сугестивність обумовлюють той факт, що діти з інтелектуальними порушеннями часто підпадають під негативний вплив, що може проявлятися скоєнням правопорушень та ін. Частина учнів також характеризується психопатоподібною поведінкою, грубими порушеннями особистості тощо [5, с. 175-181]. Визначені особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є негативним фактором формування соціально-нормативної поведінки та

актуалізує необхідність правого виховання.

О. Ляшенко зазначає, що правове виховання дітей з інтелектуальними порушеннями являє собою вагомий напрям управління процесом їх соціалізації на основі формування повсякденної правосвідомості особистості, у процесі якого має здійснюватись розвиток і корекція інтелектуальної, емоційно-ціннісної, поведінково-вольової сфер [2, с. 138].

С. Миронова основними завданнями правого виховання учнів зі інтелектуальними порушеннями визначає наступні: пояснення учням державних законів, правил поведінки, норм моралі та сприяння підвищенню юридичної обізнаності; формування правової свідомості; формування поваги до держави і права, усвідомлення необхідності дотримання правил і законів; виховання почуття відповідальності за свої вчинки; формування в учнів нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності; формування здорового способу життя; корекція хибних уявлень, негативної поведінки; здійснення індивідуальної роботи з учнями, які мають проблеми у правовій поведінці та ін. [3, с. 223-224].

На думку О. Ляшенко ефективність реалізації завдань правого визначається педагогічною взаємодією вчителя та учня в структурі навчально-виховної діяльності. У цьому аспекті процес правого виховання розглядається як системний вплив на учня, який має тенденцію до переходу на рівень взаємодії, що визначається взаємопов'язаною діяльністю педагога та учня, яка спрямованої на формування правової вихованості. У структурі правого виховання старшокласників з інтелектуальними порушеннями вчений виділяє такі етапи [2, с.138]:

1. Формування інформаційної основи правого виховання, що передбачає засвоєння правових знань та усвідомлення їх змістовної сутності.

2. Забезпечення усвідомлення правових знань на основі реальних життєвих ситуацій, що передбачає аналіз конкретних ситуацій та узагальнення знань.

3. Трансформація знань у механізм регулювання поведінки, що полягає у асоціюванні ситуацій з життєвим досвідом та моделюванні власної поведінки у конкретних ситуаціях.

Здійснення правого виховання передбачає використання різних методів та форм роботи з учнями з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб та особливостей розвитку. Зокрема, С. Миронова зазначає, що у процесі вибору змісту та методів педагогічного впливу у процесі правого виховання слід враховувати структуру порушення кожної дитини, причини та мотиви поведінки і вчинків дітей, індивідуальні особливості, взаємовідносини в колективі, особливості сімейного виховання та ін.

Ефективність правого виховання передбачає єдність вимог закладу освіти та сім'ї, сприяння розвитку критичності та самокритичності учнів, а також реалізацію завдань правого виховання у процесі навчання, та у позакласній діяльності [3, с. 224-226].

Висновки. Отже, правове виховання відіграє вагомую роль у формування культурної, всебічно розвиненої соціально адаптованої особистості старшокласників з інтелектуальними порушеннями. Формування правової культури та правової свідомості ускладнюється особливостями психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Реалізація завдань правого виховання має здійснюватись з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей, а також правової культури батьків. Успішність правого виховання передбачає цілеспрямовану, систематичну роботу, спрямовану на формування правових знань, поведінки та культури в цілому у поєднанні із корекційно-розвитковим впливом.

Перспектива дослідження. Подальші наукові розвідки цієї проблеми будуть спрямовані на дослідження рівня правової культури старшокласників з інтелектуальними порушеннями та педагогічних умов правого виховання цієї категорії учнів.

Список використаних джерел

1. Гаман А.М. Формування правової освіченості – важливий аспект подальшої соціалізації розумово відсталих школярів *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 2012. Вип. III. С. 28-36.
2. Ляшенко О.О. Теоретичні засади правого виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку: сутність, структурна організація, динаміка формування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна.* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський. Медобори-2006. 2011. Вип. XVII. Ч. 2. С. 136-143.
3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 312 с
4. Правове виховання в сучасній Україні : монографія / за ред. В.Я. Тація, А.П. Гетьмана, О.Г. Данильяна. Харків. Право. 2010. 368 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Київ. НПУ імені М.П. Драгоманова. 2009. Ч. 2. 224 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376.091.3-056.313

Г.І. Лешун

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент Бугера Ю.Ю.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сучасні психолого-педагогічні дослідження щодо доцільності та ефективності використання інноваційних технологій у навчальному процесі закладу спеціальної середньої освіти.

Ключові слова: інноваційні технології, засоби навчання, діти з порушеннями інтелекту, форми і методи організації навчання.

The article analyzes modern psychological and pedagogical research on the feasibility and effectiveness of the use of innovative technologies in the educational process of special secondary education.

Keywords: innovative technologies, teaching aids, children with intellectual disabilities, forms and methods of teaching organization.

Постановка проблеми. На сьогодні необхідною умовою оновлення змісту навчання здобувачів основної ланки спеціальної школи є належний рівень їх підготовки. Процес модернізації галузі освіти вимагає включення інноваційних засобів навчання в середовище спеціальних закладів, що сприятимуть забезпеченню реального продуктивного розвитку і саморозвитку особистості здобувача освіти, враховуючи його індивідуальні особливості.

Широко та різнопланово представлено сукупність існуючих методик і технологій. Зокрема, О. Мариновська до інноваційних відносить: ігрову, інтерактивну, групову активності; індивідуалізацію, модульно-розвивальне, проблемне, дистанційне навчання; рівневу диференціацію, мультимедію тощо.

Використання технологій із застосування комп'ютерних засобів дозволяє ефективно реалізувати ідеї розвивального навчання, інтенсифікувати освітній процес на всіх рівнях корекційної діяльності педагога та впливає на підвищення якості рівня підготовки дітей з порушеннями інтелекту до життя в умовах сучасного світу.

Аналіз досліджень і публікацій. Доцільність впровадження в навчально-виховний процес закладів загальної та спеціальної освіти новітніх

комп'ютерних технологій обґрунтовують у своїх дослідженнях учені (Б. Айзенберг, О. Белоножко, Т. Дегтяренко, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савенок, Д. Солпітер, І. Холковська, Л. Черкасова, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.). Вчені (Т. Дегтяренко, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, Л. Черкасова, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.) акцентують увагу на тому, що в поєднанні з традиційними засобами корекційного впливу, комп'ютерні технології сприяють розвитку психічних процесів у дітей з порушенням інтелекту, особистості дитини в цілому, підвищують якість навчання. Проте, складність та багатоаспектність досліджуваного феномену потребує подальших детальних досліджень та теоретичних узагальнень.

Метою статті є проаналізувати можливості та доцільність використання інноваційних технологій у навчальному процесі закладу спеціальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчання – це цілеспрямований двосторонній процес взаємодії вчителя і учнів, в ході якого здійснюється засвоєння знань, формування вмінь та навичок. В процесі навчання необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, вміти знайти підхід до кожної дитини, вміти зацікавити. Успіх у формуванні особистості учнів з інтелектуальними порушеннями залежить від форм організації навчання, тобто від зовнішнього боку організації навчального процесу, який відображає характер взаємозв'язків його учасників.

Використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі вважається основним чинником оновлення освіти дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку, створюють передумови для реалізації пізнавальної, розвивальної, виховної функцій освітнього процесу. Найбільш продуктивними є: електронні слайди, опорні схеми, навчальні ігри тощо.

Використовувати їх можна на різних етапах заняття з метою: мотивації пізнавальної діяльності, актуалізації опорних знань, пояснення нового матеріалу, систематизації та його закріплення. Зазначимо, що ефективність застосування комп'ютерних технологій на уроках залежить від рівня професійної компетентності вчителя, його вміння враховувати та визначати індивідуальні особливості здобувачів освіти, ступінь їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знань і вимог до навчальної програми та спеціальних методик викладання предметів для дітей з інтелектуальними порушеннями.

С. Миронова зазначає, що персональний комп'ютер – це засіб, який може допомогти дитині з інтелектуальними порушеннями заповнити прогалини у різних аспектах знань [3].

Психолого-педагогічні дослідження О. Легкого, М. Матяша, С. Миронової, М. Нечаєва, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Коберника,

Д. Тхоржевського, О. Чеботарьової доводять, що з використанням інноваційних технологій, на відміну від традиційної практичної діяльності, формуються активніше пізнавальні процеси. На думку вчених, це пояснюється тим, що дитина перебуває під певним «впливом» інноваційних технологій під час навчальної діяльності. Так, особиста відповідальність учня за виконання завдання призводить до появи довірливості вищих психічних функцій. А саме, довірливості пам'яті, уваги, цілеспрямоване сприймання тощо. У цьому розумінні інноваційні технології, які використовуються під час навчання можна розглядати як засіб корекційного розвитку в учнів з порушеннями інтелекту пізнавальної сфери. Слід зазначити, що оволодіння новими, більш активними та цікавими прийомами роботи в поєднанні з традиційними методами дає найвищий навчальний результат [1; 2; 3; 4; 5].

Використання комп'ютера уможливорює цікаву форму подачі матеріалу, сприяє якіснішому засвоєнню знань дітьми, підвищує ефективність самостійної роботи. Доречно підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток і корекцію інтересів, умінь, навичок дітей, їх здібностей.

Слід зазначити, що інформаційні технології створюють умови для забезпечення кожній дитині її темпу і способу засвоєння знань та підвищують працездатність. Відтак, завдяки використанню комп'ютерної техніки реалізується індивідуальний підхід у навчанні, забезпечується можливість одночасного зорового та слухового сприйняття матеріалу, швидке повернення до нього за потреби виявлення недостатнього засвоєння теми [4; 5].

Реалізація інноваційних технологій в навчанні передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [5].

Інноваційні технології в навчанні мають позитивні (вчитель може раціональніше розділити свій час в корекції навчання окремих учнів, покращується дисципліна та інше) і слабкі сторони (важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм, не завжди ефективний результат взаємонавчання, витрата більше часу на підготовчий етап). З огляду на вище зазначене можна стверджувати, що корекційна робота з використанням інноваційних технологій в системі освітньої діяльності в закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями повинна бути спрямована на формування стійкого позитивного відношення до праці й розвитку інтересу до обраної професії, прагнення досягнення високих показників у трудовій діяльності, дбайливого відношення до суспільної власності й особистої відповідальності за результати своєї і загальної роботи.

Висновки. Отже, інноваційні технології допомагають педагогу у вирішенні ряду освітніх завдань, підвищують продуктивність його професійної діяльності та виступають у ролі наочного посібника як джерела навчальної інформації; дозволяють коригувати притаманні учням порушення інтелектуального розвитку; сприяють розвитку зв'язного мовлення; забезпечують контроль і самоконтроль за процесом виконання завдань та їхньою правильністю, позитивно впливають на загальний розвиток дітей.

Список використаних джерел

1. Кравець Н.П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №1. С. 28-37.
2. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 36-39.
3. Миронова С.П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. №3. С. 41-44.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ. А.С.К. 2004. 192 с.
5. Савінова Н.В. Інформаційно-комунікаційні технології в корекційній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 30. С. 156-164.

Отримано 01.05.2022

УДК 376.064.1-056/2//3

О. А Лівінська

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О. І. Дмитрієва**

ГОТОВНІСТЬ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ ДО СПІВПРАЦІ З КОРЕКЦІЙНИМИ ПЕДАГОГАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

У статті розглядається питання готовності батьків дітей з особливостями розвитку до співпраці з корекційними педагогами. Значна увага приділяється ролі батьків та їх залучення до процесу корекційної роботи зі своїми дітьми. У статті зазначається, що саме формуванням свідомої та активної позиції батьків у цьому процесі є запорукою ефективності корекційної роботи. Також зазначається, що підвищення

компетентності батьків у питаннях розвитку дітей приведе до максимального результату корекційної роботи.

Ключові слова: готовність, діти з особливостями розвитку, батьки, корекційні педагоги, співпраця

The article considers the issue of readiness of parents of children with special needs to cooperate with correctional teachers. Much attention is paid to the role of parents and their involvement in the process of correctional work with their children. The article notes that the formation of a conscious and active position in this process is the key to the effectiveness of corrective work. It is also noted that increasing the competence of parents in matters of development children will lead to the maximum result of correctional work.

Keywords: readiness, children with special needs, parents, correctional teachers, cooperation.

Постановка проблеми. В сучасному світі існує тенденція до збільшення дітей з особливими освітніми потребами. Тому надзвичайно важливим постає питання максимальної якісної допомоги у задоволенні освітніх потреб цієї категорії дітей. Розроблення комплексної системи співпраці та готовності до неї, батьків дітей з особливостями розвитку з корекційними педагогами допоможе налагодити взаємодію та синхронізувати зусилля по розвитку дітей.

Аналіз останніх досліджень. Питання готовності співпраці з сім'ями, де виховуються діти з особливостями розвитку піднімають: В. Балан, Л. Наконечна, Т. Афанасьєва та ін. Л. Кислян аналізує проблеми готовності до співпраці батьків [2]. Труднощі взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами висвітлює О. Дмитрієва [1]. Аналіз досліджень проведених С. Мироною показує, що співпраця корекційних педагогів із батьками дітей з особливостями розвитку – одне із ключових питань в галузі корекційної педагогіки [3]. Не дивлячись на численні дослідження, ця проблема залишається актуальною.

Мета статті: представлення результатів дослідження проблеми готовності до співпраці батьків дітей з особливостями розвитку та корекційних педагогів в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Виклад основного матеріалу. Кожна сім'я, що очікує на появу дитини, переповнена радісними думками та мріями про щасливе майбутнє. Проте, життя вносить свої корективи, й буває так, що поява на світ маленької людини пов'язана не тільки із радістю, але й з болем, жалем, відчаєм, розчаруванням. Так буває, коли на світ з'являється дитина з інвалідністю. Ступінь болю та відчаю залежить від ступеню

хвороби дитини. Тоді замість радісного батьківства, батьки вступають в двобій із усіма проявами хвороби. І на цьому шляху їх чекає чимало проблем та перешкод.

Як правило, спочатку батьки задають собі одне і теж питання : «Чому це сталося зі мною?», за ним іде питання: «Що я зробив не так?» На ці риторичні питання, звісно, немає відповіді.

Окрім відчуття невимовного горя, з'являється відчуття страху, передусім страх майбутнього. Батьків, насамперед, хвилює те, чи зможе дитина навчитися себе самообслуговувати, навчатися в школі, здобути професію і, якщо ні, то що буде з дитиною, коли батьків не стане.

Отже, передусім у батьків особливої дитини має бути психологічна готовність до співпраці. Тобто емоцій стан батьків, повинен дозволяти відповідати усім викликам, адже поява дитини з особливостями розвитку в сім'ї накладає на батьків певну відповідальність за лікування, розвиток та реабілітацію особливої дитини. Тому батьки не втрачаючи часу, повинні діяти, проявляючи відповідну активність з метою створення необхідних умов для організації повноцінного розвитку і виховання дитини.

Інша сторона готовності батьків до співпраці, полягає у їх теоретичній підготовці. Батьки повинні чітко володіти знаннями про особливості медичного діагнозу, про його прояви та симптоми, методи корекції та реабілітації дитини з особливостями розвитку. Оволодіти сумою теоретичних відомостей батьки можуть, як самостійно так і за допомогою відповідних фахівців.

Хоча, проблема реабілітації та навчання дітей з особливостями розвитку є складною, надати допомогу у цьому можуть інклюзивно-ресурсні центри. Адже вони були створені для забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття освіти та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу.

Діти з особливостями розвитку являються досить різноманітною групою і відрізняються ступенем складності порушень, від яких залежить формування соціальних зв'язків дітей.

Для того, щоб була можливість адаптації таких дітей і у майбутньому відбулася їх інтеграція в суспільство, потрібно проводити якісну корекцію під час усієї життєдіяльності.

Надзвичайно важливою виступає готовність батьків до практичної реалізації співпраці, готовність їх самостійно в домашніх умовах виконувати корекційну програму, тому що корекційна робота повинна проводитись на постійній основі. Оскільки кількість годин корекційного педагога в умовах інклюзивно-ресурсного центру є чітко визначеною, саме свідомі батьки мають можливість продовжити цю роботу вдома та

щоденно закріплювати сформовані на заняттях знання та навички і займати активну позицію у цьому процесі.

В той же час, саме корекційні педагоги інклюзивно-ресурсного центру мають задавати вектор корекційної роботи, підвищувати компетентність батьків у питаннях розвитку дитини з особливостями розвитку, підтримувати батьків та вселяти віру в зміни на краще.

Батьки не завжди демонструють готовність до співпраці, внаслідок чого виникають проблеми взаємодії батьків та корекційних педагогів, які визначаються наступними чинниками:

- недостатньо оперативне реагування батьків дитини на проблеми розвитку дитини;
- невизнання діагнозу дитини та небажання надавати інформацію щодо нього;
- недостатня поінформованість батьків дітей з особливостями розвитку про діяльність інклюзивно-ресурсного центру;
- небажання бути відвертими у розмові з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру щодо проблем дитини та щодо власного бачення співпраці;
- труднощі встановлення контактів, некомфортне відчуття у колективі, відсутність взаєморозуміння з оточенням, прагнення до індивідуальних, а не групових занять тощо [1].

Саме активні дії, готовність до співпраці та відповідальність батьків визначають в певній мірі ефективність реабілітації дитини з порушеннями розвитку.

Партнерські взаємовідносини, доброзичливість, взаєморозуміння, спільний інтерес до корекційного процесу між батьками та педагогами, ось ключові важелі співпраці, які допоможуть дитині з особливими освітніми потребами розвиватись та досягти свого позитивного результату.

Для дітей з особливостями розвитку надзвичайно важливим є оволодіння навичками самообслуговування і самостійного життя, наскільки це можливо, враховуючи їх діагноз. Тому корекційним педагогам, батькам та іншим спеціалістам потрібно обрати умови та форми навчання, виховання, які забезпечують найкращий розвиток дітей з особливостями розвитку.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, роль батьків та їх готовність до співпраці є не перебільшено важливою і їхня віра в дитину та тісна співпраця з корекційними педагогами допоможе вирішити то значну частину проблем дитини з особливостями розвитку. Перспективи дослідження вбачаємо в вивченні шляхів співпраці батьків дітей з

особливостями розвитку та корекційних педагогів в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Список використаних джерел

1. Дмитрієва О.І. Труднощі взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами // *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 9 листопада 2021 р. / за ред. Т.О. Докучиної, О.І. Дмитрієвої. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. С. 84-86. <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1BIBTR1gl3kImqa5tbL2qjizc44RWzYP>*

2. Кислян Л.А. Проблеми адаптації сім'ї до виховання дитини з особливими потребами // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. <http://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/bbc25414051d5dea67aaee4d514b00a6.pdf>*

3. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С.П. Миронова. Кам'янець-Подільський. Абетка-НОВА. 2007. 304 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376.015.33-053.5-056.313:7

О.А. Макарук

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О.М. Вержиховська**

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглядається проблема формування естетичної культури молодших школярів з порушеннями інтелекту. Описані методи роботи реалізують ідею розвитку естетичної культури у молодших школярів з порушеннями інтелекту через практичну діяльність.

Ключові слова: естетична культура, естетична діяльність, естетичне виховання, діти з порушеннями інтелекту.

The article considers the problem of formation of aesthetic culture of junior schoolchildren with intellectual disabilities. The described methods of work

implement the idea of development of aesthetic culture in junior schoolchildren with intellectual disabilities through practical activities.

Keywords: aesthetic culture, aesthetic activity, aesthetic education, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Досить важливою у педагогічній науці та практиці є проблема культурного розвитку, що впливає на становлення особистості. Особливе місце займає питання естетичної культури дітей з порушеннями інтелекту, що потребує проведення досліджень, спрямованих на визначення педагогічного забезпечення ефективності виховного впливу в зазначеному напрямі.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні та прикладні проблеми виховання естетичної культури досліджували І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, О. Вишневський, О. Докукіна, М. Дригус, О. Кононко, Т. Поніманська та ін. Питання формування естетичної культури у дітей висвітлені у роботах видатних вітчизняних педагогів А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Зязюна, М. Боришевського та інших.

У наукових працях А. Айдарбекової, Г. Дульнева, І. Грошенкова, І. Єременка, М. Кота, Е. Кярнера, В. Липи, В. Мачіхіної, Г. Плешканівської, Т. Пороцької наголошується на важливості естетичного виховання школярів з порушеннями інтелекту. Автори розглядають естетичне виховання як невід'ємну частину корекційно-виховного процесу допоміжної школи, вказують на органічні внутрішні зв'язки естетичного виховання з моральним, трудовим та іншими складовими виховання і необхідність наявності естетичного у всіх сферах життя школярів.

Загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями інтелекту розглядаються в працях Л. Виготського, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Синьова, а також А. Белкіна, Н. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висотської, С. Миронової, О. Михайлової, О. Гаврилова, Н. Солодової.

Така чимала кількість досліджень та їх авторів свідчить про те, що дана проблема розглядалася протягом довгого часу і має значне місце в сучасному світі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві з'являються такі негативні явища, як знищення культурних цінностей, низький рівень культури населення. У цей час розмиті естетичні орієнтири, підрастаюче покоління вважають бездуховним і агресивним. З'явилася необхідність корекції традиційних підходів до проблеми естетичної культури.

Проблема естетичного виховання може бути вирішена при умові формування у підростаючого покоління відповідної системи цінностей. Формування цінностей триває все життя, але лєвова частка успіху належить початковому етапу – прищеплення культури з раннього віку. Саме тому питання естетичної культури виходить на одне з перших місць у системі виховання майбутнього громадянина та члена суспільства. Особливе місце займає питання естетичної культури у дітей з порушеннями інтелекту, що потребує проведення досліджень, спрямованих на визначення педагогічного забезпечення ефективності виховного впливу в зазначеному напрямі.

О. Гук у своїх працях вказує, що суть естетичної культури особистості можна розглядати як таку, що акумулює в собі елементи всіх складників розвитку людини і виявляється як у розумовій (інтелектуальній) діяльності, так і у фізичній досконалості, моральному, трудовому, всіх їх об'єднуючи і гармонізує. [2]

Досягнення учнів з порушеннями інтелекту в соціальному плані, успішність їх подальшої адаптації перебувають у безпосередній залежності від того, наскільки ефективно використовується виховний потенціал того середовища, де вони проводять основну частину часу, тобто середовища освітньої організації. У своїй діяльності педагог має керуватися необхідністю здійснення індивідуального та диференційованого підходу до виховання, сповна реалізуючи корекційний потенціал виховного впливу на особистість дитини з порушеннями інтелекту.

Л. Масол, Н. Миропольська, С. Русова естетичну культуру особистості визначають, як результат її естетичного виховання, метою якого є вироблення естетичних установок, ціннісних орієнтацій у сфері почуттів, потреб, інтересів, ідеалів і смаків, критеріїв оцінки й принципів естетичного ставлення до дійсності. Це процес послідовних і цілеспрямованих впливів на особистість з метою гармонічного, всебічного розвитку, формування естетичного ставлення до життя, здатності насолоджуватися красою навколишньої дійсності, творами мистецтв, активно творити цю красу [4].

Естетичне виховання — систематичний розвиток у дітей естетичного відношення до життя, розвиток спостереження і розуміння прекрасного у мистецтві, природі, взаєминах людей, художніх потреб і здатності до художньої творчості [1, с. 29], тому воно є одним із важливих форм виховання і розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Основні методи, що використовуються в естетичному вихованні:

1. Спостереження за навколишньою дійсністю, сюди входить і розгляд ілюстрацій, картин, і прості спостереження за природою, за сніжинками і т.д.

2. Також велике значення мають розмови та оповідання, у яких дитина може висловити свою думку.

3. Розвиток самостійних дій – вчитель пропонує визначити спосіб вирішення наміченого завдання чи свого задуму.

4. Включення у трудове виховання – вчити дітей пізнавати красу праці.

Для діагностики естетичної вихованості ми використали комплекс методів вивчення її основних показників. Застосовувана система методів охоплювала мотиви, знання та вміння школярів з порушеннями інтелекту. Вивчення естетичного досвіду школярів здійснювалося через анкетування кожної дитини. Для анкетування були складені питання, які стосувалися художньо-естетичних смаків дітей і їх естетичного досвіду.

Проведена робота дозволила судити про компетентність дітей в позначеному колі питань і про їхнє ставлення до виділених компонентів, що розкриває суть естетичних якостей. Аналіз анкети і результат перевірки показали, що рівень естетичного досвіду і художньо-естетичних уподобань молодших школярів з порушеннями інтелекту переважає середній і нижче середнього. Діти майже не відвідують заклади культури, хоча в більшості своїй вважають, що це необхідно для культурного розвитку кожної людини. Результати дослідження показали, що у обстежуваних утруднене формування естетичних здібностей. Це визначається низкою особливостей молодших школярів з порушеннями інтелекту, до яких можна віднести слабкість узагальнень, конкретність мислення, недоліки пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової та рухової сфери.

Естетичне виховання у спеціальній школі має певну специфіку, яка зумовлена конкретними проявами психофізичного розвитку її вихованців. Єдність закономірностей розвитку тих, що нормально розвиваються і дітей з порушеннями інтелекту дозволяє припустити можливість використання схожих шляхів та засобів естетичного виховання як у нормі, так і при порушеннях у розвитку.

В основі методики естетичного виховання лежить спільна діяльність дорослого та дитини щодо розвитку у нього творчих здібностей до сприйняття художніх цінностей, до продуктивної діяльності, усвідомленого ставлення до соціального, природного, предметного середовища. Успіх цієї роботи багато в чому визначається тим, якою

мірою враховуються індивідуальні особливості, потреби та інтереси вихованого, рівень його загального розвитку.

Молодші школярі з порушеннями інтелекту слабо піддають контролю власні емоційні прояви, вони частіше не зацікавлені у контролі емоцій. Необхідно відзначити, що учні з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку не залишаються байдужими при прослуховуванні доступних для розуміння текстів, що включають емоційно забарвлені компоненти, а у своїх переказах не пропускають їх, акцентують на них увагу, відтворюють з більшою виразністю, ніж інші частини сприйнятого. Розвиток емоційної сфери учнів цієї категорії у великій мірі визначаються зовнішніми умовами, найважливішу роль з яких грають спеціальне навчання та правильна організація їх життєдіяльності.

З молодшими школярами з порушеннями інтелекту були проведені заняття з художньо-практичної творчості. Куди ввійшли завдання образотворчого мистецтва, літературного читання та трудового навчання.

Естетична діяльність – художньо-практична творчість має важливе корекційно-розвивальне значення. За умови правильної її постановки, вона сприяє вихованню позитивних навичок та звичок.

Художньо-практична творчість знайомить учнів не лише з живописом, графікою та скульптурою, що становлять групу образотворчих мистецтв, але також з декоративним та театральним мистецтвом. Серед існуючих мистецтв деякі з них займають особливе місце, твори з декоративного мистецтва, створюють естетичне навколишнє середовище для людини вдома, на роботі, в громадських місцях. Це міські архітектурні ансамблі, парки, інтер'єри, скульптури, предмети декоративного мистецтва, технічні споруди, що впливають на людину повсякденно, незалежно від наявності у неї естетичних потреб.

Процес естетичного виховання дітей засобами художньо-практичної творчості передбачає виховання естетичного ставлення до предметів і явищ навколишнього світу, розвиває художнє сприйняття творів мистецтва, розуміння змісту творів, знайомить дітей із літературними творами та театральними постановками.

У період занять використовували різноманітний ігровий та графічний матеріал, проводили роботу, спрямовану на розвиток у учнів зорової уваги, сприйняття предметів та їх властивостей, на формування уявлень. Велика увага приділялася вдосконаленню дрібних, диференційованих рухів пальців та кисті рук, зорово-рухової координації, виробленню творчих навичок. Для посилення емоційного впливу до творчих робіт

учнів залучали відповідні уривки з літературних творів у прозі чи віршах, загадки.

Всі заняття проводились в ігровій, цікавій формі. Для цього необхідно було мати відповідні дидактичні посібники: будівельні конструктори з комплектом кольорових деталей, плоскі та об'ємні геометричні фігури різної величини, смужки кольорового картону різної довжини та ширини, плакати із зразками нескладних малюнків, геометричне лото, різні іграшки, костюми та багато іншого.

Кожне заняття закінчувалося практичними діями, суспільно-корисними. Ефективність корекційної роботи зростала, якщо під час занять учні отримували завдання життєво-практичного застосування.

Аналізуючи літературу та досвід роботи, а також результати, проведені дослідно-експериментальної роботи, можна зробити висновок, що художньо-практична творчість є одним із дієвих засобів естетичного виховання учнів. У процесі корекційно-виховної роботи з розвитку естетичної культури з дітьми з порушеннями інтелекту ми спостерігаємо позитивну динаміку. Дослідження показало, що художньо-практична творчість дає чудові можливості для реалізації формування естетичної культури школярів із порушеннями інтелекту. Емоційно насичений матеріал залишає глибокий відбиток у душі дитини, який у майбутньому стане основою становлення естетичного смаку, ідеалу, відносини, переживання, а згодом естетичне почуття мистецтва відкладе свій відбиток і ставлення до життя, дійсності. З естетичним розвитком відбувається духовний розвиток людини. Те, що сьогодні дитина сприймає емоційно, завтра переросте в усвідомлене ставлення до мистецтва в житті.

Висновки. Отже, при пізнанні естетики через художньо-практичну творчість, при правильній організації та подачі їх учню справді сприяють його естетичному, інтелектуальному та духовному розвитку.

Список використаних джерел

1. Войтюк І.В. Образотворче мистецтво як засіб корекційного навчання розумово відсталих дошкільників / І.В. Войтюк // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 28-31.

2. Гук О.Ф. Теоретичні передумови формування естетичної культури. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 18. С. 193-199. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_18_28

3. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет. 2005. 164 с.

4. Сотська Г.І. Теоретичні та методичні засади формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. Вип. 28. С. 472- 477.

5. Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. 2011. № 1. С.3-5.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.76-056.313:159.942

Г.В. Маланчук

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Вержиховська**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто особливості емоційного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту в умовах освітнього середовища.

Ключові слова: особистість, психологія особистості, емоційний розвиток, молодші школярі з порушеннями інтелекту, освітнє середовище, корекція.

The article considers the features of emotional development of junior school children with intellectual disabilities in the educational environment.

Keywords: personality, personality psychology, emotional development, junior school children with intellectual disabilities, educational environment, correction.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки та психології актуальність проблеми пошуку шляхів оптимізації особистісного становлення молодших школярів з порушеннями інтелекту зумовлена потребою вирішення суперечності

між своєрідністю особистісного становлення молодших школярів зазначеної категорії та високими вимогами, що висуває суспільство до особистості. Розроблення теоретичних і прикладних аспектів вирішення означеного протиріччя сприятиме розширенню можливостей молодших школярів з порушеннями інтелекту до адаптації, професіоналізації та соціалізації в актуальному соціальному контексті.

Аналіз останніх досліджень. Про нагальність вирішення окресленої проблеми дають підстави стверджувати і результати теоретичного аналізу (О. Вержиховська, О. Гаврилова, І. Єременко, О. Лурія, М. Матвєєва, Н. Морозова, А. Обухівська, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.), які засвідчують, що в умовах інтелектуальної недостатності відбувається порушення функціонування молодших школярів у системі суспільних і міжособистісних взаємин, внаслідок такого порушення у них виникають психопатологічні стани й схильність до девіантної поведінки, що негативно позначається на їхній соціальній адаптації та прийнятті суспільством.

Проблема становлення емоційної сфери особистості в молодших школярів в умовах нормотипового розвитку є достатньо розробленою в психологічній науці (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтєв, С. Максименко).

В спеціальній психології та педагогіці проблема розвитку та формування особистості залишається розкритою порівняно вибірково. Так, предметами наукових досліджень в цьому напрямі були: особливості розвитку самосвідомості (І. Бех, М. Боришевський, В. Синьов та ін.); специфіка особистісного зростання молодших школярів (І. Булах та ін.); потенціал індивідуального буття людини (І. Маноха та ін.); особливості емоційної сфери молодших школярів (О. Мерзлякова та ін.); шляхи оптимізації розвитку особистості з порушеннями інтелекту (В. Кобильченко, Т. Калініна, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна).

Однією з найменш розроблених в спеціальній педагогіці та психології залишається проблема становлення емоційної сфери особистості у молодших школярів із порушеннями інтелекту, позаяк увагу вчених традиційно привертала питання інтелектуального розвитку таких молодших школярів та особливості формування у них життєвих компетентностей як умови забезпечення їхньої адаптації та емоційного комфорту (С. Рубінштейн, С. Трикоз, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.). Окремі аспекти особистісного розвитку молодших школярів із порушеннями інтелекту представлені в поодиноких дослідженнях, зокрема висвітлено: специфіка розвитку психічної та особистісної саморегуляції у таких

молодших школярів (Н. Макарчук, О. Орлов, О. Прокопенко та ін.); особливості формування у них адаптивної та емоційної поведінки (Н. Бабич, Н. Коломинський, Л. Макарчук, О. Мамічева та ін.); особливості формування їхньої соціальної компетентності (А. Висоцька, Г. Соколова, М. Супрун, І. Татяничикова).

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми емоційного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту в умовах освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Проблема оптимального становлення емоційної сфери особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту належить до міждисциплінарних. За концептуальну основу дослідження був обраний суб'єктно-буттєвий підхід, в якому суб'єктність є системоутворювальною властивістю, а сенс життя є направляючим вектором у структурі особистості. У молодших школярів з порушеннями інтелекту особистісне становлення здійснюється в умовах як порушеного психічного здоров'я, так і порушеної норми особистості. Пріоритетним вирішенням проблеми оптимального становлення емоційної сфери особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту є формування здатності до емоційного розвитку, оскільки саме він виявляє психологічні можливості молодших школярів з порушеннями інтелекту та визначає успішність функціонування емоційної сфери.

Незрілість особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту, обумовлена в першу чергу особливостями розвитку її потреб та інтелекту, виявляється в ряді особливостей її емотивної сфери. Почуття молодших школярів з порушеннями інтелекту довгий час недостатньо диференційовані. Переживання молодших школярів з порушеннями інтелекту більш примітивні та полярні, вони демонструють задоволення або невдоволення, а диференційованих тонких відтінків переживань майже немає. Почуття молодших школярів з порушеннями інтелекту часто бувають неадекватні, непропорційні впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. В одних дітей можна спостерігати надмірну легкість і поверховість переживань серйозних життєвих подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого, в інших дітей (такі зустрічаються набагато частіше) спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають з будь-якої нагоди. Проявом незрілості особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту є також і великий вплив емоцій на оцінні судження. Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів виявляється в тому, що діти нічим не коригують своїх почуттів згідно ситуації, не можуть отримати задоволення від будь-якої своєї потреби в дії, що заміщає задумане.

Незрілість особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту, обумовлена в першу чергу особливостями розвитку її потреб та інтелекту, що виявляються в ряді особливостей її емотивної сфери [1].

По-перше, почуття молодших школярів з порушеннями інтелекту довгий час недостатньо диференційовані. У дитини з типовим розвитком можна спостерігати безліч різних відтінків переживань. Так, наприклад, одержання гарної оцінки може викликати в неї зняковілість, радість, почуття вдоволеного самолюбства тощо. Переживання молодших школярів з порушеннями інтелекту більш примітивні та полярні, вони демонструють задоволення, чи невдоволення, а диференційованих тонких відтінків переживань майже немає.

По-друге, почуття молодших школярів з порушеннями інтелекту часто бувають неадекватні, непропорційні впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. В одних дітей можна спостерігати надмірну легкість і поверховість переживань серйозними життєвими подіями, швидкі переходи від одного настрою до іншого, в деяких дітей (такі зустрічаються набагато частіше) спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають з будь-якої причини. Так, наприклад, незначна образа може викликати дуже сильну і тривалу емоційну реакцію. Переїнявшись бажанням куди-небудь піти, з ким-небудь побачитися, молодший школяр з порушеннями інтелекту не може потім відмовитися від свого бажання, навіть якщо це стало недоцільним.

Проявом незрілості особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту є також і великий вплив емоцій на оцінні судження. Найбільше високо дитина оцінює тих, хто їй приємний, хто наближений до неї. Так вона оцінює не тільки людей, але і події навколишньої життя - добре те, що приємно.

Емоції і почуття відіграють істотну роль у розвитку особистості. С.Л. Рубінштейн підкреслював, що психіка розвивається навіть при самих глибоких ступенях розумової відсталості; розвиток психіки - це специфіка дитячого віку, що пробивається крізь будь-яку, саму важку патологію організму [2].

У молодших школярів з порушеннями інтелекту, поряд із специфічним розвитком психіки, відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери, що виявляється, перш за все, в незрілості. Незрілість емоцій і почуттів молодших школярів з порушеннями інтелекту обумовлена, в першу чергу, особливостями розвитку її потреб, мотивів та інтелекту.

У молодших школярів з порушеннями інтелекту дуже слабко розвинені потреби в нових враженнях, допитливість, пізнавальні інтереси, мало виражені спонування до здійснення нових видів

діяльності. Їх діяльність і поведінка схильні до впливу безпосередніх, ситуативних спонукань зовнішніх впливів. Симптомами порушення емоційної сфери є: дратівливість, підвищена збудливість, рухове занепокоєння, непосидючість, відсутність опосередкованої мотивації. На відміну від школяра з типовим розвитком, у молодших школярів з порушеннями інтелекту не відбувається формування соціальних почуттів. Незрілість в емоційній сфері в шкільному віці ще різкіше проявляється в шкільний період, коли перед дитиною ставляться завдання, що вимагають складної і опосередкованої форми діяльності.

І.М. Бгажнокова зазначає на тому, що у молодших школярів з порушеннями інтелекту часто бувають неадекватні впливи, емоції і почуття. В одних дітей спостерігається надмірна легкість і поверхнева оцінка серйозних життєвих подій. Слабкість думки, інтелекту молодших школярів з порушеннями інтелекту і незрілість, примітивність мотиваційно-потребової сфери гальмують формування вищих почуттів. Вивчення емоцій і почуттів такої дитини, правильне їх формування та виховання, сприяє формуванню її характеру, нових позитивних властивостей особистості і в кінцевому підсумку, корекції основного психічного дефекту [2].

Л.С. Виготський зазначає на тому, що перехід дитини від нижчих форм емоційного життя до вищих, інакше кажучи, розвиток вищих форм почуттів безпосередньо пов'язаний зі зміною відносин між афектом і інтелектом. Саме тому слабкість інтелектуальної регуляції почуттів, нечітка вмотивованість діяльності виявляється в тому, що діти нічим не коригують свої почуття згідно ситуації, не можуть отримати задоволення від будь-якої власної потреби в іншій дії, що заміщує раніше задумане. Діти довго не можуть знайти розраду після образи, навіть отримавши подарунком [4].

Т.А. Власова вказує на те, що низький рівень розвитку інтелектуальної регуляції почуттів приводить також до того, що в молодших школярів з порушеннями інтелекту формуються із запізненням (за допомогою праці) так звані вищі духовні почуття: совість, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості тощо. Оскільки, формування вищих почуттів передбачає злиття почуттів і думки, тому у молодших школярів з порушеннями інтелекту такі почуття можуть бути сформовані лише у процесі проведення спеціальної корекційно-виховної роботи. Поки не сформовані вищі почуття, у ході розвитку такої дитини, стихійно усе більше місце займають елементарні потреби і, отже, емоції. Лише своєчасна наполеглива робота корекційного педагога та сім'ї, що спрямована на розвиток інтелекту і

формування вищих духовних потреб, сприяє формуванню вищих почуттів і забезпечує цим почуттям провідну роль.

Поряд із загальним недорозвитком емоційного життя, у молодших школярів з порушеннями інтелекту іноді можна спостерігати деякі хворобливі прояви почуттів, про які корекційному педагогу потрібно знати і відповідно до цього здійснювати кваліфікований психолого-педагогічний підхід до такої дитини.

Методика констатувального етапу дослідження включала: для дослідження життєво-сислової сфери молодших школярів використані наступні методики: «тест СЖО» Д. Леонтьєва; методика «Життєве призначення» О. Моткова; методика «Тип мислення» Г. Резапкіної; для дослідження емоційно-вольової сфери молодших школярів – методика «Готовність до саморозвитку» В. Павлова; тест на емоційний інтелект Н. Холла. На констатувальному етапі дослідження були виявлені рівні сформованості емоційного розвитку особистості молодших школярів: високий, середній, низький.

Емпірично встановлено середній та низький рівні сформованості у молодших школярів з порушеннями інтелекту життєво-сислової та емоційно-вольової сфер особистості. Констатовано, що інфантілізація життєво-сислової та емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелекту обумовлена не достатнім усвідомленням смисложиттєвих орієнтацій та життєвих призначень, емоційних проявів, що виявляються у: заниженій цілеспрямованості, слабкій мотивації до діяльності та низькій її результативності, відсутності смислових уявлень щодо побудови власного майбутнього, не сформованістю самоконтролю, переважанні зовнішнього локусу контролю над внутрішнім, відсутності віри в здійснення життєвих призначень, ригідності життєвих призначень. Встановлено середній та низький рівні сформованості емоційно-вольової сфери молодших школярів з порушеннями інтелекту, що конкретизується у заниженому розвитку інтегрального емоційного інтелекту, який виявляється у нерозвиненості емпатії, низькій здатності до самомотивації, недостатній емоційній обізнаності, слабкій здатності до управління власними емоційними станами. З'ясовано, що молодшим школярам з порушеннями інтелекту властиве суттєве відставання у темпах становлення особистості, зокрема емоційного розвитку, що зумовлено відсутністю усвідомлення і використання ними власних можливостей до розвитку та вдосконалення.

Розробка корекційно-розвивальної методики формування емоційного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту дала нам змогу стверджувати наступні положення.

Розроблено методику для оптимізації особистісного емоційного становлення молодших школярів з порушеннями інтелекту, яка передбачає комплексну інтегровану підтримку на корекційному, профілактичному та розвивальному рівнях і містить три блоки засобів впливу, основним методом якого є казкотерапія.

Завданнями розробленої методики з оптимізації особистісного емоційного становлення молодших школярів з порушеннями інтелекту стали: гармоніювання системи уявлень про особливості особистісного емоційного розвитку у молодших школярів з порушеннями інтелекту; розширення пізнавального досвіду, сприяння усвідомленню ними власних особистісних характеристик.

Зміст методики реалізується груповою формою роботи у поєднанні з ігровою, розвивальною, психокорекційною та просвітницькою діяльностями. Основу методики складає робота розвивального, психокорекційного впливу на становлення життєво-сміислової і емоційно-вольової сфер у структурі особистості молодших школярів.

Мета першого розділу методики – оптимізація внутрішнього світу молодших школярів з порушеннями інтелекту шляхом пізнання і вдосконалення власних психічних процесів: сприйняття, уяви, пам'яті, мислення, емоцій. Мета другого розділу методики – розвиток умінь творчого усвідомлення і перетворення дійсності.

Висновки. Аналіз особливостей емоційного розвитку молодших школярів продемонстрував, що досягнення оптимуму емоційного розвитку та функціонування особистості дітей з порушеннями інтелекту можливе лише за умови застосування інтенсивних технологій розвитку, які запускають механізми емоційного розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласно-виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2001. 273 с.
2. Кобильченко В.В. Дитина з особливими освітніми потребами : медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання. Харків. Харківська академія неперервної освіти. Видавництво «Точка». 2014. 292 с.
3. Психологічні чинники емоційного розвитку особистості в освітньому просторі: колективна монографія / за ред. Максименко С.Д., Куценко-Лада Г.В., Пророк Н.В. та ін. Кіровоград. Імекс ЛТД. 2013. 216 с.
4. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський. К-ПДУ, інформ.-вид. відділ. 2004. 220 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.76-056.264

М. Марусяк

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук.
доцент **Константи́нів О.В.**

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті описаний аналіз поняття «комунікативний бар'єр». Звертається увага на психологічні причини порушення комунікації дітей з порушеннями мовлення з однолітками.

Ключові слова: комунікація, комунікативний бар'єр, спілкування, діти з порушеннями мовлення.

The article describes the analysis of the concept of "communication barrier". Attention is paid to the psychological causes of communication disorders in children with speech disorders with peers.

Keywords: communication, communication barrier, communication, children with speech disorders.

Актуальність дослідження. Одним із основних завдань сучасного суспільства є соціальна адаптація людей з обмеженими можливостями. Успішність підготовки їх до самостійного життя в суспільстві залежать не тільки від набуття певних знань із загальноосвітніх предметів та професійно-трудової діяльності, а й від рівня сформованості комунікативних умінь.

Дослідження в галузі спеціальної психології та педагогіки показали, що наявність порушень мовленнєвого розвитку у школярів негативно впливає на розвиток міжособистісного спілкування, призводять до істотних недоліків у формуванні уявлень про оточуючих людей та встановлення повноцінних контактів з ними.

Аналіз літературних джерел. Питання розвитку комунікативних умінь висвітлені у працях Н. Гаврилової, О. Мілеської, О. Ткач, І. Мартиненко, В. Тарасун, М. Шеремет та ні. Проблемами формування навичок спілкування у дітей з порушеннями мовлення І. Мартиненко, О. Ткач, В. Тищенко, У. Крістен, Л. Нюканен, Х. Рюкле. О. Ткач зауважує, що у дітей з порушеннями мовлення недостатній розвиток семантики, в наслідок чого дітям важко підбирати потрібні слова, узгоджувати їх у

фразах, ставити питання тощо. О. Мартиненко зазначає що у дітей з порушеннями мовлення знижена ініціатива у спілкуванні, тому діти часто уникають комунікативного контакту з однолітками та дорослими. В. Тищенко вважає що у дітей з системними порушеннями мовлення спостерігаються труднощі в аналізі отриманої інформації, її використанні.

Виклад основного матеріалу. Ефективній комунікативній взаємодії окрім порушень мовлення можуть перешкоджати інші чинники, відомі як бар'єри спілкування (Л. Ньюканен). Під комунікативним бар'єром зазвичай розуміється «все те, що перешкоджає ефективному спілкуванню та блокує його». У такому визначенні фактично ставиться знак рівності між самим психологічним бар'єрами та факторами його виникнення, ототожнюються явища та причина, що його породжують.

В іншому випадку під бар'єром розуміються «такі психічні процеси, властивості або навіть стан людини в цілому, які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал його активності». Тут поняття бар'єра співвідноситься з його функціями.

У соціальній психології завдання змістовного аналізу скрутної поведінки проблеми психологічних бар'єрів пояснюється опосередкованістю психічної діяльності людини. Психологічні бар'єри розуміються як такі, що поширюються всю систему людських комунікацій. У цьому випадку психологічні бар'єри виконують дві альтернативні за своїм характером функції: з однієї системи, система психологічних бар'єрів сприяє підвищенню рівня психологічної захищеності особистості, з іншого боку, нейтралізує такий потужний резервуар тонізації та стимуляції емоційної активності індивіда, яким є сфера його безпосереднього спілкування. Є підстави стверджувати, що за своєю природою психологічний бар'єр є стійкою установкою або психічним настроєм особистості, фіксованим вже на досягнутому результаті, який гальмує вже подальшу мобілізацію та використання духовного потенціалу людини.

Відповідно до цього виділяють види бар'єрів. З одного боку є бар'єри, що захищають автономію особистості, які відокремлюють особистість у суспільстві, що забезпечують їй відносну незалежність та індивідуальність. З іншого боку, виділяються бар'єри, що зберігають спільність, що захищають її від зовнішніх впливів. Так якщо в першому випадку психологічним бар'єром є велика сила колективних уявлень, цінностей, символів, норм і дій, то в другому – система ціннісних орієнтації та переваг, які особистість висуває на шляху уніфікованого тиску спільності.

Психологічний комунікативний бар'єр, за визначенням R Seijo, H Gomez, це своєрідний соціально-психологічний феномен, який проявляється як результат переживання особистістю труднощів спілкування. Поділяючи точку зору Л. Виготського про існування операційної та мотиваційної сторін діяльності та обравши як модель дослідження ігрову діяльність дитини, автор виділяє за складністю два типи спілкування – мотиваційне та операційне. Відповідно до цього і вирішується питання про генезу психологічних бар'єрів.

На перших етапах комунікації спостерігається актуалізація відносин індивідів один до одного в поняття соціальної перцепції та обумовлює можливість появи труднощів спілкування, що з ефектом першого враження, шаблонами, стереотипами, установками міжособистісного сприймання тощо. Своєрідним психологічним бар'єром на шляху безперешкодного спілкування, може бути механізм ідентифікації, що у ситуації міжособистісного сприймання. Але оскільки духовне багатство, своєрідність і специфічність кожної особистості мають тенденцію до постійного розвитку та ускладнення ідентифікації (оскільки жодна особистість з усією своєю неповторністю та унікальністю не може бути уподібнена у всьому своєму різноманітті іншою особистістю, так само неповторною та унікальною). Ідентифікація будь-яких із соціально-психологічних механізмів сприймання один одного у ситуації безпосереднього міжособистісного спілкування може зіграти двояку роль. Так, наприклад, неправильно складене перше враження про партнера зі спілкування може сприяти актуалізації неадекватного еталона чи стереотипу сприймання, у результаті з'являються звані «бар'єри стереотипізації» і комунікативний процес від початку виявляється утрудненим.

Отже, неможливість досягнення взаємного розуміння між учасниками спілкування є однією з причин появи комунікативних труднощів. Вона зумовлена відсутністю наступних факторів: адекватного образу партнера, адекватного орієнтування у співрозмовнику; можливості прийняття ролі партнера зі спілкування; можливості моделювання внутрішнього світу особистості з урахуванням зовнішніх ознак; розуміння мотивів поведінки партнера; психологічної сумісності комунікантів; спільності ситуаційного контексту.

Висновок. Таким чином окрім проблем розвитку мовлення у дітей порушеннями мовлення можуть проявлятися і психологічні проблеми спілкування. Психологічні чинники комунікативних бар'єрів блокують міжособистісну комунікацію, що входять до загальної структури комунікативного процесу того чи іншої структурного елемента. Постає

проблема дослідження особливостей прояву комунікативних бар'єрів у дітей з порушеннями мовлення та опису їх проявів.

Список використаних джерел

1. Ribeiro, R. (2007). The Language Barrier as an Aid to Communication. *Social Studies of Science*, 37(4), 561–584.

2. Мартиненко І. В. (2016) Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. К.: ДІА. 308 с.

3. Ткач О. М. (2014) Аналіз результатів дослідження рівня сформованості складових семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 210-215.*

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.76-056.313:159.9.019.4

І.І. Матковська

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **І.Л. Рудзевич**

ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості віктимної поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: соціальна поведінка, віктимна поведінка, підлітки з порушеннями інтелекту, віктимність, віктимізація.

The article considers the peculiarities of victimbehavior in adolescents with intellectual disabilities.

Keywords: social behavior, victimbehavior, adolescents with intellectual disabilities, victimhood, victimization.

Постановка проблеми. В рамках концепції Нової української школи найважливішим завданням інклюзивної та спеціальної освіти в Україні є соціалізація дитини з порушеннями інтелекту, забезпечення її успішного розвитку. Виняткова роль у процесі соціалізації, в усвідомленні такою дитиною власного місця в соціумі та у побудові міжособистісної

взаємодії з оточуючими належить формуванню соціально-нормативної поведінки та профілактиці різних поведінкових девіацій, зокрема підвищеної віктимогенної вразливості.

Аналіз останніх досліджень. Проблему віктимогенної вразливості (віктимності) в юридичній психології вивчали С. Гарькавець, І. Малкіна-Пих, В. Медведєв, В. Мінська, Є. Моїсеєв, В. Рибальська, О. Хархан, Г. Хентінг та ін. Вчені розглядають віктимність як набуті людиною фізичні, психічні та соціальні риси та ознаки, що сприяють її перетворенню на жертву злочину, конфлікту, нещасного випадку, деструктивного культу, булінгу тощо. В. Медведєв, Б. Мендельсон наголошують, що віктимність складається з інтелектуального та вольового компонентів і є сукупністю внутрішніх чинників : вікового, дизонтогенетичного, психопатологічного й особистісного. Зокрема, науковці зазначають, що спрямованість особистості підлітка обумовлює його схильність до різних видів віктимної поведінки. Проблемам спрямованості особистості присвячені праці Л. Божович, О. Леонтєва, С. Максименка, В. Петровського, К. Платонова, Є. Синьової, Л. Фомічової та ін.

Схильність підлітків до віктимної поведінки при нормотиповому психофізичному розвитку вивчали О. Андроннікова, С. Гарькавець, В. Медведєв, Н. Морозова, О. Романенко, характеризуючи її як різновид девіантної. Вчені наголошують, що психологічні новоутворення та властиві підлітковому віку емоційні стани (тривога, підвищена збудливість, понижена самооцінка, мінливість настроїв, емоційна нестійкість, несподівані переходи від веселощів до смутку і песимізму) є провокуючими факторами віктимності.

Вітчизняними та зарубіжними психологами й дефектологами активно вивчалася проблема конфліктної (О. Агавелян, Ю. Бистрова, Т. Янданова), некритичної (Н. Коломінський, В. Синьов), агресивної (Н. Макарчук, Т. Морозова, Л. Руденко), імпульсивної (Г. Дульнєв, Б. Пінський, М. Царидзе), асоціальної (О. Сєверов, В. Синьов, Т. Харченко), кримінальної (Ю. Антонян, О. Гришко, В. Гульдан, В. Кривуша, І. Кудрявцев, В. Медведєв, Л. Сабліна), залежної (Н. Морозова, М. Певзнер) поведінки підлітків з порушеннями інтелекту. Вчені одноставно зазначають, що порушення критичності мислення, притаманні таким дітям, не дозволяють їм вірно оцінювати свої дії, вчинки та їх наслідки, а легка піддатливість і конформізм зменшують опір впливу неприємних ситуацій і послаблюють контроль за своєю поведінкою. Наголошується, що причиною відхилень від соціальних норм у поведінці підлітків з порушеннями інтелекту може стати в

однаковій мірі виявлення як притаманного їм конформізму, так і негативізму.

Питання корекційно-профілактичного впливу на особистість підлітка з порушеннями інтелекту з метою подолання проявів девіантної поведінки вивчали О. Гаврилов, Г. Запрягаєв, М. Матвєєва, С. Максименко, В. Медведєв, Л. Руденко, В. Синьов, М. Супрун, Т. Харченко та ін.

Виклад основного матеріалу. Здебільшого науковці різних галузей розглядають віктимність (або віктимогенну вразливість) як набуті людиною фізичні, психічні й соціальні риси та ознаки, котрі можуть зробити її схильною до перетворення на жертву. Встановлено, що віктимність як набута риса характеру складається з інтелектуального та вольового компонентів і є сукупністю внутрішніх чинників : вікового, дизонтогенетичного, психопатологічного й особистісного. Спрямованість особистості підлітка обумовлює його схильність до різних видів віктимної поведінки. Віктимна поведінка визначається як поведінка, що сприяє становленню жертви. Головна ознака віктимної поведінки - це здійснення певних дій або бездіяльність, які сприяють тому, що людина опиняється в ролі постраждалої, у ролі жертви. Велике значення має саме тип віктимної поведінки. Науково-практичне значення віктимної поведінки як феномену зумовлене її позиціонуванням як типу соціального відхилення, який має певну специфіку. При цьому існує необхідність розглядати проблему віктимізації особистості саме в руслі спеціальної та вікової психології, де предметом вивчення постає жертва, що за своїм змістом виявляється ширше за поняття «потерпілий».

Порушення поведінки підлітків з порушеннями інтелекту обумовлені, у першу чергу, недостатнім інтелектом, що і стає причиною ретардації формування базових психологічних структур статево-рольової ідентичності, незрілістю особистісних утворень, емоційно-вольової нестійкості, нерозвиненості моральної та правової свідомості, недостатнім усвідомленням мотивів власної поведінки; неадекватною самооцінкою; демонстративністю; слабкістю вольової регуляції; патологічністю потягів. Віковий фактор у випадку порушення поведінки додає неспецифічну вікову кризову симптоматику [2]. За інтенсивністю свого розвитку діти з розумовою відсталістю поступаються не лише своїм одноліткам з нормотиповим розвитком, а й дітям молодшого віку з нормою інтелектуальних здібностей. За рівнем розвитку інтелекту підлітки з порушеннями інтелекту 14-ти років не відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком 9,5 років [1].

В рамках нашого дослідження ми розглядаємо жертву та її поведінку не тільки в аспекті скоєного злочину, але також в аспекті цькування

(булінгу), конфліктів в середовищі однолітків. Булінг - це умисне, що не спрямоване на самозахист і не санкціоноване нормативно-правовими актами держави, тривале (або таке, що повторюється) фізичне або психологічне насильство з боку індивіда або групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо) до індивіда, і що відбувається переважно в організованих колективах з певною особистою метою (наприклад, бажання заслужити авторитет у деяких осіб). Особливо уразливими з цього приводу є підлітки. Їх поведінка завжди відрізняється підвищеною віктимністю. Для підлітків вірогідність стати жертвою зумовлена сукупністю особистісних якостей, взаємодіючих із ситуацією, при цьому головну роль відіграє саме вік неповнолітнього. Підлітковий вік виступає фактором, який підвищує ступінь віктимної вразливості підлітка, проте тип віктимної поведінки переважно визначається індивідуально-психологічними особливостями: схильність до ризику, тривожність, нестійка самооцінка, радикалізм тощо. Віктимність підлітків, як правило, є не що інше, як реалізована схильність ставати в тій чи іншій ситуації жертвою, інакше кажучи, нездатність уникнути замаху там, де це можливо.

На основі наукових досліджень у галузі спеціальної психології та педагогіки зазначено, що відхилення від соціальних норм у поведінці підлітків з порушеннями інтелекту обумовлені, в першу чергу, порушеннями інтелекту, внаслідок чого поглиблюється кризова симптоматика підліткового віку, що і стає причиною ретардації формування базових психологічних структур статево-рольової ідентичності, незрілістю особистісних утворень, емоційно-вольової нестійкості, нерозвиненості моральної та правової свідомості, недостатнім усвідомленням мотивів власної поведінки; навіюваністю; агресивністю; схильністю до страхів; неадекватною самооцінкою; демонстративністю; слабкістю вольової регуляції; патологією потягів [4].

В науковій літературі певною мірою відображено проблему психолого- педагогічного супроводу та корекції засуджених осіб з порушеннями інтелекту, зокрема неповнолітніх. Проте проблема віктимної поведінки підлітка з порушеннями інтелекту, його особистісні якості, які дозволяють віднести його до статусу потенційної жертви будь-яких обставин, та їх корекція й профілактика віктимізації ще недостатньо вивченна. Виходячи з визначення віктимності та віктимної поведінки, а також особливостей розвитку інтелектуальної та вольової сфери осіб з порушеннями інтелекту, особливостей кризової симптоматики підліткового віку, визначено трактування віктимної поведінки. Віктимна поведінка - це відхилення від норм соціальної поведінки, яке

проявляється у несвідомому, обумовленому дизонтогенетичними та віковими особливостями, здійсненні певних дій або бездіяльності, які сприяють тому, що підліток опиняється в ролі жертви конфлікту, булінгу, складної життєвої ситуації тощо. Ґрунтовний теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми надає можливість організації та проведення емпіричного вивчення особливостей прояву віктимної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту.

Методика дослідження рівня сформованості віктимної поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту включала збір анамнестичних даних про дитину, а також збір інформації про склад родини, соціально-економічні умови проживання родини, особливості емоційних стосунків в родині, переважаючий стиль батьківського виховання (ставлення до підлітка), спостереження за шкалами, де визначалися основні ознаки індивідуально-психологічних (особистісних) передумов віктимної поведінки. З метою визначення схильності підлітків з порушеннями інтелекту до різних видів віктимної поведінки було визначено такі емпіричні компоненти, зокрема схильність до агресивної віктимної поведінки; схильність до самопошкоджуючої віктимної поведінки; схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки; схильність до залежної та безпомічної віктимної поведінки; схильність до некритичної віктимної поведінки, які вимірювалися наступними психодіагностичними методиками: вимір самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн, проби сугестивності з методики О. Захарова «Дослідження навіюваності», опитувальник «Діагностика вад особистісного розвитку» З. Карпенко, «Незавершені речення». Індивідуально-психологічними передумовами віктимної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту виступають такі особистісні риси як тривожність, агресивність, імпульсивність, навіюваність, низка або висока самооцінка та некритичність. На формування цих особистісних рис впливають як фізіологічні чинники (зокрема, органічне ураження головного мозку як причина розумової відсталості), так і чинники соціального середовища, а саме - низька соціальна компетентність підлітків як наслідок недостатньої соціалізації. За результатами дослідження схильності підлітків з порушеннями інтелекту до різних видів віктимної поведінки виявлено, що для них характерним є висока схильність до віктимної поведінки, яка характеризується готовністю до ризику, недостатнім усвідомленням наслідків власної поведінки; виявляє високу схильність до необміркованої, небезпечної поведінки або проявляє схильність до аутоагресії.

Соціальні та психолого-педагогічні заходи профілактики віктимної поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту повинні бути спрямовані

на системну корекційно-профілактичну роботу з підлітками з порушеннями інтелекту; психолого-педагогічну допомогу підліткам з порушеннями інтелекту; підвищення рівня обізнаності персоналу та батьків з проблеми віктимізації підлітків з порушеннями інтелекту, навчання їх методам профілактики та протидії булінгу.

В рамках описаних напрямків соціальної і психолого-педагогічної профілактики та корекції віктимної поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту проводились наступні види психолого-педагогічної роботи: формування знань щодо правил поведінки, що знижують вірогідність виникнення небезпечних ситуацій (когнітивний компонент); виховання звичок безпечної поведінки в громадських місцях, на вулицях, в спілкування з незнайомими людьми (поведінковий компонент); розвиток культурних інтересів, захоплень, проведення дозвілля в колі однолітків підлітка з порушеннями інтелекту (мотиваційно-ціннісний компонент). Ці види роботи передбачали забезпечити попередження, коригування, психолого-педагогічну підтримку та соціальний супровід поведінки підлітків з порушеннями інтелекту й підвищеною віктимогенною вразливістю на основі урахування визначених біологічних, особистісно-психологічних та соціальних чинників [3].

Виходячи із загальної мети та завдань, а також необхідності роботи зі всіма віктимізуючими акцентуаціями особистості одночасно, було проведено: розвиток емоційно-вольової сфери, зміна окремих особистісних установок, посилення соціальної спрямованості поведінки підлітка з порушеннями інтелекту; профілактику та корекцію прояву індивідуально-особистісних віктимізуючих якостей в процесі соціальної взаємодії; збагачення соціальних уявлень про міжособистісні стосунки підлітка з порушеннями інтелекту; визначення, аналіз, усвідомлення та відтворення соціальних взаємостосунків підлітками з порушеннями інтелекту; формування навички переносу моделі соціальної взаємодії у практику реального спілкування. Відповідні заходи не лише коригують віктимну поведінку підлітків з порушеннями інтелекту, але й підвищують рівень їх адаптації та соціалізації у соціум людей з нормотиповим розвитком.

Для профілактики випадкової віктимності підлітка треба нагадувати учням правила безпеки наодинці з кривдником, зокрема: завжди викликати на допомогу, звертатися до когось поблизу з проханням допомогти; не наближатися до гучних компаній або потенційного злочинця, сховатися за природною перешкодою - лава, авто, паркан, дерево, кут будинку тощо; шукайте можливість держати злочинця у полі зору, не повертайтеся спиною, не заплющуйте очей; збивайте його з

пантелику питаннями або проханнями.

Загальні рекомендації з профілактики та корекції віктимної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту включають: систематичне і цілеспрямоване створення психолого-педагогічний супровід підлітків з порушеннями інтелекту; застосування в корекції методів активного навчального тренінгу, спрямованих на підвищення адаптації підлітка до складних життєвих ситуацій (наприклад, ігри, дискусії, аналіз проблемних ситуацій та ін.); цілеспрямований розвиток соціально схваленої стратегії поведінки; регулярне здійснення інформаційної просвіти батьків з виховання підлітків з порушеннями інтелекту з урахуванням їх вікових, гендерних особливостей, особистісних можливостей; надання психолого-педагогічної допомоги підліткам з неблагополучних сімей; відвертання можливих негативних фізичних, психологічних або соціокультурних обставин у кожного окремого підлітка з порушенням інтелекту; сприяння підлітку в досягненні соціально значимих цілей і розкриття його внутрішнього потенціалу [5].

Висновки. Впровадження соціальної та психолого-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту в практику спеціальних та інклюзивних закладів освіти забезпечить ефективність всієї корекційної-розвиткової роботи, її якісного та кількісного збагачення.

Список використаних джерел

1. Бистров А.Є., Синьов В.М. Схильність підлітків з порушеннями інтелекту до різних типів віктимної поведінки, та її зв'язок з особистісними особливостями підлітків. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Вип. 36, 2018. С. 132-139.
2. Левицька Т.Л. Дослідження віктимної поведінки. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України*. №1(66), 2013. С. 478-484.
3. Матвєєва М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет. 2005. 164 с.
4. Шевченко Л.О. Структурні складові віктимної особистості. *Форум права*, 2012. № 4. С. 1058-1063. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://arhive.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2012-4/12slocvo.Pdf>
5. Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. 2011. № 1. С.3-5.

Отримано 01.05.2022

УДК 376.091.33-056.2/.3-053.5

І.Л. Мелешук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **І.Л. Рудзевич**

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто використання інноваційних технологій на уроках соціально-побутового орієнтування в молодших класах спеціальної школи.

Ключові слова: інноваційні технології, уроки соціально-побутового орієнтування, учні молодших класів, учні з порушеннями інтелекту, спеціальна школа.

The article considers the use of innovative technologies in the lessons of social and domestic orientation in the junior classes of a special school.

Keywords: innovative technologies, lessons of social and domestic orientation, pupils of junior classes, pupils with intellectual disabilities, special school.

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти в Україні особливо актуальним є питання створення найкращих умов для розвитку, навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту, що адаптовані до тенденцій освітньої реформи та відкритості, демократичності та доступності для всіх категорій населення та впровадження інноваційних технологій у освітні заклади.

Аналіз останніх досліджень. Проблемамаи інновацій в освіті займаються І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Паламарчук, Л. Подимова, Ю. Швалб, М. Ярмаченко; їх класифікацією К. Ангеловські, О. Козлова, Л. Машкіна, К. Роджерс, І. Підласий; дослідження інноваційних педагогічних технологій проводять В. Лозова, О. Пехота, С. Подмазін, І. Прокопенко та ін.

Ефективність використання комп'ютерних технологій в спеціальній школі досліджували такі науковці, як Н. Тарасенко, Н. Кравець, Т. Єжова, О. Василенко та інші.

Використання ігрових технологій на уроках та їх педагогічне значення були розглянуті вченими: А. Арсірієм, О. Біляєвим,

Л. Варзацькою, І. Діваковою, Т. Донченком, Л. Ільяницькою, С. Караман, М. Пентилюком, Т. Чумак, П. Гербанем та ін. Питанню актуальності гри присвячені праці О. Декролі, В. Сухомлинського, П. Мороза та інших.

Розробку елементів інтерактивного навчання знаходимо у працях В. Сухомлинського, Л. Пироженко, В. Шаталова, О. Пехоти, Н. Побірченко та інші.

Дослідженню питання залучення дітей з порушеннями інтелекту до навчання в загальноосвітніх закладах присвячені роботи В. Авілова, В. Бондара, О. Євтухової, І. Демченко, В. Синьова, В. Зарецького, О. Таранченко, Є. Чайковського та інші.

Дослідження вчених підтверджують, що навчально-пізнавальна діяльність дитини з порушеннями інтелекту не завжди ефективна при використанні традиційних засобів, тому необхідне застосування специфічних інноваційних засобів навчання і виховання. Використання інноваційних технологій спрямовано на розвиток вміння мотивувати дії, самостійне орієнтування в інформації, яку отримують, формування творчого, нестандартного мислення, розвиток дітей відбувається за рахунок максимального розвитку їх природних здібностей.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми використання інноваційних технологій на уроках соціально-побутового орієнтування в молодших класах спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. В Україні триває реформування системи освіти, в тому числі і корекційної. Інструментами формування нової освіти є інноваційна діяльність, у тому числі впровадження якісних нових елементів у навчальний процес. Практичне застосування інноваційної технології в корекційній освіті має не лише вирішити матеріальну базу, а й вирішити багато проблем, наприклад небажання вчителів здійснювати професійну діяльність в нових умовах. Інновацією освітньої діяльності дітей з порушеннями інтелекту є використання нових знань, прийомів, методів і прийомів для досягнення результатів у формі освітніх послуг.

Педагогічна інновація – це процес створення та впровадження нових засобів (інновацій) для вирішення тих педагогічних проблем, які досі вирішувалися по-різному. Інноваційна технологія спеціальної освіти повинна гарантувати розвиток і саморозвиток особистості учнів, приймати індивідуальні особливості предметів знань у предметній діяльності та реалізовувати їх в індивідуалізованому навчанні. Важливим є спектр методів і технологій, що складають його зміст: ігрові технології, колективні підходи та персоналізація процесу навчання, модульна розробка, проблемне, дистанційне навчання, мультимедійні технології, інтерактивні тощо.

Інноваційні технології навчання як процес – це «прийоми, які цілеспрямовано, систематично та послідовно реалізують оригінальні, інноваційні методи, методи навчання та засоби, що охоплюють весь навчальний процес, від визначення його мети до передбачуваного результату». Пріоритетним напрямком впровадження інноваційних технологій у освіту дітей з порушеннями інтелекту є сприяння соціальному, емоційному та пізнавальному розвитку кожної дитини, щоб вона відчула себе неповторним, всебічним учасником суспільного життя.[5].

Дуже важливо в роботі з дітьми з порушення інтелекту використовувати спеціалізовані комп'ютерні технології, призначені для покращення навчання. Найпростішою формою інтерактивного навчання є робота в парах, що дозволяє учням з порушеннями інтелекту набути навичок співпраці та оволодіти вміннями висловлюватися та активно слухати.

Інноваційна технологія навчання може варіюватися за різними критеріями: цілі та завдання, джерела, компетенція засобів навчання, функції вчителя, які виконує технологія, елементами якої вважаються компетентність керувати навчальним і технологічним обладнанням, доцільне використання наочних матеріалів.

Використання сучасних технологій в роботі з дітьми з порушеннями інтелекту сприяють удосконаленню ефективності корекційно-розвиткового процесу, підвищенню мотивації до ігрової та освітньої діяльності, забезпечують умови для всебічного розвитку дитини.

Автор методичного посібника «100 цікавих ідей для проведення уроку» Олена Миколаївна Ворожейкіна відносить до передових сучасних технологій в початковій школі:

- ✓ інтерактивні методи навчання;
- ✓ ігрові методи навчання;
- ✓ технологія концентрованого навчання;
- ✓ проектна технологія навчання;
- ✓ модульне навчання;
- ✓ індивідуально орієнтоване навчання;
- ✓ інтегроване навчання;
- ✓ проблемне навчання [2].

Сучасна система освіти дітей з порушеннями інтелекту включає структуру традиційних освітніх організацій та корекційних систем, а також зміст корекційно-виховних процесів, з пріоритетом освітніх компетенцій, що сприяють ефективній інтеграції дітей у суспільство. Серед освітніх компетенцій найбільше значення мають життєві

компетентності, які формуються для надання дітям навичок і вмінь знаходити в реальному житті та відповідні рішення проблемних ситуацій. Зокрема, важливу роль відіграє сформованість соціально-побутових навичок. Тому підготовка кожної дитини до самостійного і незалежного від чужої допомоги життя є головним завданням школи. Це завдання вирішується під час корекційних занять з соціально-побутового орієнтування.

Спеціальні корекційні заняття з соціально-побутового орієнтування спрямовані на те, щоб допомогти учням спеціальної школи жити і працювати самостійно, адаптуватися у суспільство, підвищити рівень їх всебічного розвитку. На цих заняттях у дітей систематично розвивають і вдосконалюють навички, необхідні для самообслуговування, роботи по дому та орієнтації на навколишнє середовище. Учні знайомляться з тими підприємствами й установами, куди вони можуть звернутися з різних питань у процесі самостійної організації свого побуту. Крім того, ці заняття допомагають засвоїти кодекси моральної та етичної поведінки, та розвинути комунікативні навички [4].

Вважаємо, що важливою умовою підвищення якості уроків соціально-побутового орієнтування є різноманітність методів і прийомів навчання, форм і видів роботи учнів спеціальних шкіл. Зрештою, будь яка одноманітність, породжує в дітей відчуття перевантаження. Це походить не від великого обсягу завдань, їх складності, а від одноманітності, похмурості та буденності. Вчителі багато думають про те, як і що може зацікавити учнів, викликати їх інтерес до занять з соціально-побутового орієнтування, забезпечити активну увагу.

Надзвичайно ефективною формою роботи із зазначеною категорією дітей є використання різноманітних інноваційних технологій. За допомогою яких здійснюється удосконалення ефективності корекційного освітнього процесу, якість індивідуального навчання дітей з порушеннями інтелекту, підвищення мотивації та адаптації даних дітей в соціумі.

Аналіз загальної, спеціальної психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів з питань традиційної системи навчання дітей з порушеннями інтелекту дозволив виявити такі суттєві недоліки: авторитарний стиль керівництва; переважання в учнів пояснювально-ілюстративного типу навчання та репродуктивної діяльності; переважання фронтальної роботи, обмежений діалог; спричинені цими факторами погана навчальна здатність та бажання дітей вчитися; недостатня оцінка освіти, самоосвіти.

Мета констатувального етапу дослідження полягає в тому, щоб вивчити стан використання інноваційних технологій на уроках

соціально-побутового орієнтування в молодших класах спеціальної школи.

Основним завданням констатувального етапу дослідження було виявити ефективність впровадження інноваційних технологій на уроках соціально-побутового орієнтування дітей з порушеннями інтелекту порівняно з однолітками, у яких дані уроки проводились за традиційною системою.

З урахуванням мети і завдання були обрані методи констатувального етапу дослідження: аналіз нормативно-методичної літератури; анкетування вчителів; педагогічне спостереження; експериментальне дослідження; розробка методики використання інноваційних технологій при навчанні дітей з порушеннями інтелекту; кількісна і якісна обробка результатів дослідження.

Для з'ясування стану впровадження інноваційних технологій навчання у практиці роботи вчителів початкової школи на уроках з дітьми з порушеннями інтелекту ми провели опитування 8 педагогів початкових класів спеціальних шкіл.

В результаті опитування з'ясувалося, що усі без винятку вчителі усвідомлюють, яке велике значення має використання інноваційних технологій на уроках у спеціальній школі. Відповідаючи на перше питання анкети всі 100% опитаних відповіли, що потрібно використовувати інновації на уроках з учнями з порушеннями інтелекту.

Наступним завданням констатувального експерименту було виявлення рівня пізнавального інтересу учнів з порушеннями інтелекту до уроків соціально-побутового орієнтування.

Пізнавальний інтерес ми оцінювали за критеріями пізнавальна самостійність і повноти та мобільність знань, умінь і навичок.

З метою з'ясування рівня пізнавального інтересу учнів з порушеннями інтелекту ми використовували методи педагогічного спостереження (за поведінкою учнів на уроках соціально-побутового орієнтування, їх активністю і старанністю), та здійснювали опитування молодших школярів.

За означеними критеріями ми визначили рівні навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелекту до уроків соціально-побутового орієнтування, а саме високий, середній, низький.

Для визначення рівня впливу інноваційних технологій на навчальний процес було організоване спеціальне експериментальне дослідження, спрямоване на визначення найбільш характерних знань і умінь учнів на уроках соціально-побутового орієнтування. Дослідження включало в себе проведення уроків соціально-побутового орієнтування в одній

спеціальній школі за традиційною формою навчання, а в іншій школі – з впровадженням на уроках інноваційних технологій навчання.

Визначення рівня знань учнів з соціально-побутового орієнтування ми провели за двома методиками.

Методика 1. Дослідження включало в себе проведення уроків соціально-побутового орієнтування за традиційною формою навчання. Воно включало виявлення вміння вільно орієнтуватися в приміщенні школи. Дітям показували меблі, предмети загальної та особистої гігієни, частини тіла, просили назвати їх назву та призначення. Перевірялось вміння дотримуватись правил догляду за шкірою та волоссям, шкірою рук, ніг та нігтями. Послідовність чищення зубів. Перевірялось також вміння розрізняти одяг та взуття за сезонами та призначеннями, уміння застібувати різні види застібок, зав'язування шнурків. Знання правил здорового харчування, корисних та шкідливих продуктів.

Методика 2. Учням пропонувалося виконати аналогічні завдання в процесі проведення уроків соціально-побутового орієнтування з використанням інноваційних технологій.

Дуже великого значення для засвоєння знань, умінь та навичок з предмету соціально-побутове орієнтування мають ігрові технології навчання, адже провідною діяльністю дітей з порушеннями інтелекту молодших класів є ігра. При вивченні теми «Догляд за волоссям», використовували сюжетно-рольову гру «У перукарні». Гра «У магазині», гру «Впізнай на дотик» - при вивченні теми «Засоби особистої гігієни».

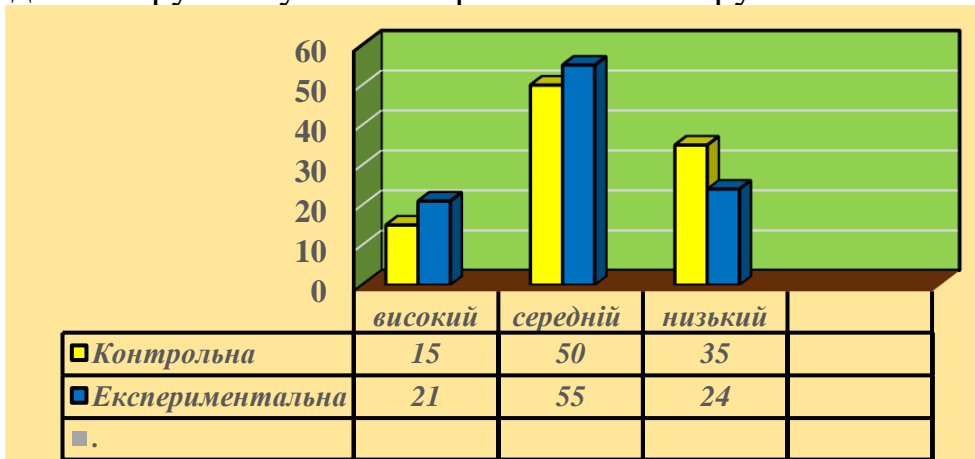
Вирушали разом з дітками у фантастичні подорожі під час вивчення теми «Гігієна харчування. Продукти харчування». Ми поїхали у незвичайну країну Світоча. Подорожуючи по ній ми вивчали основні правила харчування, про режим та основні правила харчування, про режим та гігієну харчування, навчилися правильно харчуватися.

Інтерактивну технологію «Мікрофон» дуже зручно використовувати при вивченні тем «Складання портфеля», «Частини тіла», «Здорове харчування», «Ввічливі слова» та інші, де діти з інтелектуальними порушеннями можуть відчути себе у ролі журналістів та суперзірок, можуть вільно висловити свою думку з певної теми. Склали «Асоціативну квітку» при вивченні теми «Складові здоров'я», «Квітку толерантності» - при вивченні теми «Ввічливе та толерантне ставлення до оточуючих людей».

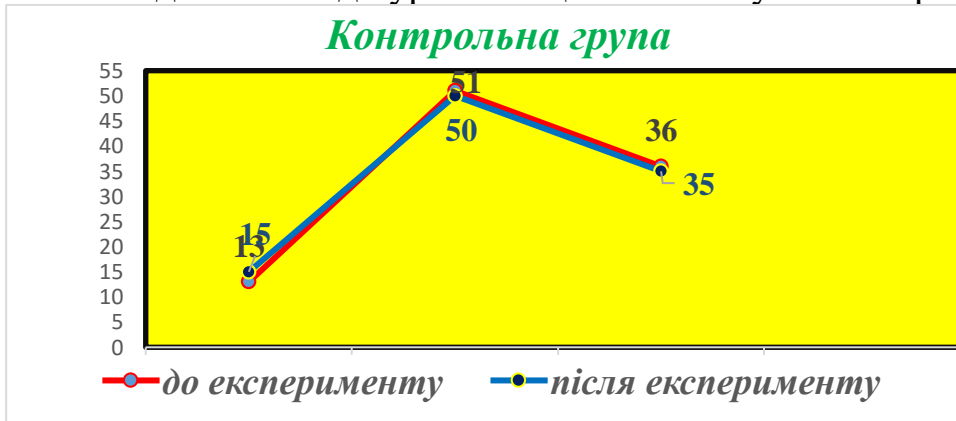
При вивченні тем «Шнурівки», «Види застібок», «Сезонний одяг» використовували інноваційну технологію «Робота в парах». Під час цієї технології сильніші дітки показували приклад для слабших, допомагали та підтримували один одного. Також дітям давались парні завдання, де

вони працювали над один результат, у даному випадку діти вчилися прислухатись один до одного, взаємодіяти.

Проаналізувавши конструктивний етап даного дослідження, ми зробили наступні висновки, що результати діагностики дають підстави стверджувати, що кращі показники рівнів сформованості навчальних досягнень до уроків соціально-побутового орієнтування продемонстрували учні експериментальної групи.



З метою підтвердження ефективності впровадження інноваційних технологій навчання ми провели порівняльний аналіз динаміки рівнів навчальних досягнень до уроків соціально-побутового орієнтування



Отже, судячи з вище описаного дослідження ми можемо зробити висновок, що інноваційні технології сприяють кращому сприйманню і засвоєнню знань дітей з порушеннями інтелекту; учні стають більш уважні і самостійні, активніше включаються у роботу під час уроку. Інноваційні технології сприяють всебічному розвитку особистості дитини. Ігрові моменти дозволяють вчителям зацікавити учнів і підтримувати їх інтерес до більш складних проблем, властивостей і явищ протягом тривалого періоду часу, тоді як діти не завжди можуть зосередитися за звичайних обставин.

Висновок. Отже, використання різноманітних інноваційних технологій на уроках соціально-побутового орієнтування може доповнити їх різноманітною інформацією, а різні види діяльності викликають у дітей з порушеннями інтелекту інтерес та спонукають до праці. Процес формування навичок стає ефективнішим, якщо ми організуємо навчання у формі співпраці, яка базується на спільній діяльності та взаєморозумінні між вчителем та учнями. Цей вид навчання з інноваційними технологіями сприяє формуванню ключових компетенцій, підвищує інтелект дитини, підвищує її впевненість у своїх силах, стимулює активність і творчість.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О. Рудзевич І. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. 292 с.
2. Ворожейкіна О. 100 цікавих ідей для проведення уроку. Харків. Основа. 2011. 256 с.
3. Гіренко Н. Методика викладання соціально-побутового орієнтування в спеціальній школі: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта». Слов'янськ. 2016. 132 с.
4. Гіренко Н. Шляхи забезпечення засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування учнями початкових класів матеріалами науко-практичної on-line конференції «Реалізація інноваційних підходів у змісті Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Київ. Інститут спец. педагогіки НАПН України. 2014. 105 с.
5. Миронова С. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2014. 260 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.9.07-056.313

О.В. Милостна

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Гаврилов О.В.**

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВИЧОК НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З ЛЕГКИМ І ПОМІРНИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ

У статті зроблений опис і показані результати опитування педагогічних працівників, які працюють в спеціальному закладі освіти для дітей з легким і помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку, стосовно рівня сформованості у них навичок невербальної комунікації.

Ключові слова: легкий і помірний ступінь порушення інтелекту, невербальна комунікація, альтернативна комунікація, вербальне мовлення, спеціальний заклад освіти.

This article contains a description and indicative results of a survey of pedagogical workers who work in a special educational institution for children with mild and moderate degrees of intellectual development disorders, regarding the level of formation of their nonverbal communication skills.

Keywords: mild and moderate degrees of intellectual disorders, nonverbal communication, alternative communication, verbal speech, special educational institution.

Актуальність дослідження. Альтернативні і додаткові невербальні засоби комунікації утворюють систему, яка доповнює і підсилює, а іноді й заміняє засоби вербального спілкування. Згідно сучасних досліджень, 55% інформації сприймається через вираз обличчя, пози і жести, а 38% – через інтонації та модуляції голосу. З урахуванням цього витікає, що тільки 7% залишається на слова, які реципієнт сприймає, коли ми розмовляємо (М. Попович). З цього випливає, що те, як ми говоримо, важливіше за те, про що саме ми говоримо.

Зв'язок з іншими дослідженнями. В освітньому процесі альтернативні і додаткові засоби комунікації розглядаються як ефективний спосіб оптимізації навчального матеріалу. Ці питання були предметом наукового інтересу сучасних вітчизняних і закордонних

педагогів та психологів, зокрема Г. Блеч, В. Бондаря, О. Гаврилова, Ю. Галецької, І. Гладченко, Т. Каменщук, Ю. Кислякова, Лісовської, О. Маллер, А. Міненко, І. Новомир, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Г. Цикото та інших. У дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення альтернативні і додаткові засоби комунікації можуть виступати провідними при опануванні соціальних орієнтирів в силу своїх індивідуальних відмінностей та потенційних можливостей особистості, перспектив використання збережених аналізаторів.

Виклад основного матеріалу. Нами розроблений опитувальник для педагогів, які працюють з дітьми з легким та помірним ступенем інтелектуального порушення в закладі спеціальної освіти. Вони повинні прочитати запитання і вибрати одну з чотирьох відповідей, яка найбільш характеризує етичні уявлення конкретної дитини. Пропонуємо адаптовану систему запитань і відповідей.

1. Чи відвідувала дитина заклад дошкільної освіти?

А) так; Б) частково; В) ні; Г) виховувалась в асоціальному середовищі.

2. Які навички самообслуговування у неї сформовані:

А) самостійно їсть, одягається/роздягається, вміє застібати гудзики, зашнуровує шнурки, користується гребінцем; Б) використовує часткову допомогу; В) може виконати окремі елементи під керівництвом і з допомогою дорослого; Г) не сформовані.

3. Які санітарно-гігієнічні навички сформовані: А) самостійно проситься до туалету, самостійно ходить в туалет, миє руки, умивається, користується гігієнічними засобами, тримає себе в чистоті під час прийому їжі; Б) використовує часткову допомогу; В) може виконати окремі елементи під керівництвом і з допомогою дорослого; Г) не сформовані.

4. Чим любить займатись: А) співає, танцює, виконує ритмічні рухи, слухає музику, дивиться мультфільми, грається з іграшками, любить виконувати якусь роботу тощо; Б) може себе організувати з частковою допомогою; В) може виконати окремі елементи під керівництвом і з допомогою дорослого; Г) не сформовані.

5. Як реагує на заборону: А) адекватно; Б) не розуміє самостійно зауваження і потребує додаткових пояснень; В) кричить, поводить себе агресивно, не звертає уваги, стає апатичною тощо; Г) не реагує.

6. Як швидко переключається на інший вид діяльності? А) самостійно досить швидко; Б) потребує додаткових пояснень і вказівок; В) вимагає суттєвої допомоги і прикладу виконання; Г) не може переключитись.

7. Чи іде на контакт з дітьми? З дорослими? А) постійно;

Б) потребує підказки і вказівки; В) вимагає суттєвої допомоги і прикладу виконання; Г) не іде на контакт.

8. Як складаються стосунки з однолітками? А) в основному позитивні; Б) залежать від настрою і ситуації; В) мають значний вплив внутрішні фактори; Г) стосунки негативні.

9. Які навички вербального спілкування використовує? А) вербальне мовлення; Б) вербальне і невербальне мовлення; В) окремі слова і звукосполучення; Г) звукокомплекси або не використовує взагалі.

10. Чи може сама себе чимось зацікавити? Якщо може, то як довго? А) порівняно самостійно і тривало; Б) деякий час і під керівництвом дорослого; В) незначний проміжок часу і при постійній підтримці діяльності дорослим; Г) не може.

11. Чи використовує невербальні засоби комунікації? Яким чином? А) самостійно і різноманітні; Б) частково і в основному міміку і жести; В) інколи жести і міміку; Г) не використовує.

12. Чи співпрацює з комп'ютером? З айфоном/айподом або іншими ІТ-технологіями? А) так; Б) частково; В) рідко; Г) не співпрацює.

13. Як реагує на використання звукових подразників? А) позитивно; Б) дослухається; В) негативно; Г) апатично.

14. Чи йде дитина на тактильний контакт з дорослими? А) так; Б) частково; В) рідко; Г) не йде.

15. Які пози і жести використовує під час комунікації? А) відкриті; Б) відкриті і закриті; В) закриті; Г) не використовує.

16. Чи змінюється вираз обличчя в процесі спілкування з дорослими? З однолітками? А) відповідно до ситуації; Б) деколи з урахуванням ситуації; В) інколи; Г) не змінюється.

17. Чи використовує погляд "очі в очі". Якщо ні, то як при цьому себе поводить? А) так; Б) частково; В) інколи; Г) не використовує.

18. Як впливають голосові відтінки на комунікацію дітей з однолітками і дорослими? Як реагують на голос близьких людей? А) позитивно; Б) залежно від внутрішнього настрою; В) не відповідно ситуації; Г) не впливають.

19. Як можна її мотивувати до виконання діяльності? До комунікації з іншими? А) зацікавити; Б) показати приклад виконання; В) використати спільну діяльність; Г) не вдається.

20. Скільки років навчається і в якому класі. А) перший рік; Б) другий рік; В) третій рік; Г) більше.

Таке опитування дозволить нам порівняти отримані нами результати з характеристикою дітей відповідних груп від педагогів, які постійно

працюють з ними під час групових і індивідуальних занять.

Критерієм оцінювання наявності навичок невербальної комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями є самостійність комунікативних навичок і їхня регулююча функція. На основі цих критеріїв визначено систему обробки отриманих результатів, при кількісному аналізі яких використовуються умовні бали. Кожна відповідь педагогічних працівників оцінюється від 0 до 3 балів. 3 бали оцінюється відповідь А, яка вказує, що навичка є невід'ємною рисою і проявляється постійно, самостійно, без нагадувань дорослого. 2 бали оцінюється відповідь Б, яка демонструє певні навички час від часу, є нестійкою і не завжди проявляється за власною ініціативою. 1 бал виставляється за відповідь В, яка характерна тим, що навичка проявляється за умови постійного власного зацікавлення або вигоди чи наполягання дорослого. 0 балів ставиться за відповідь Г, яка свідчить про відсутність навички.

Результати відповідей на 20 запитань ми додавали і визначали рівень навичок невербальної комунікації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. 60-50 балів – достатній рівень; 49-40 балів – середній рівень; 39-30 балів – низький рівень; 29-19 балів – елементарний рівень; 18-0 балів – критичний рівень.

Результати анкетування педагогів за статистичними показниками співпадають з результатами дослідження невербальної комунікації дітей з легким ступенем інтелектуального порушення. Достатній рівень сформованості навичок невербальної комунікації зафіксований у 54,2% респондентів, середній рівень – у 25% досліджуваних, низький – у 20,8%. Елементарний і критичний рівні відсутні (рис. 1).



Результати анкетування педагогів вказують, що невербальна комунікація дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення має такі характеристики. Достатній рівень сформованості комунікативних навичок у дітей цієї групи зафіксований не був. Середній рівень виявлено у 41,6% досліджуваних, низький – у 16,8% обстежених, елементарний – у 25% і критичний, відповідно, у 16,6% респондентів (рис. 2).



Проведеним науковим дослідженням доведено, що обсяг зорового сприйняття через використання невербальної комунікації з навколишнім світом у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня не досягає достатнього рівня, який є базовим для спілкування з однолітками і дорослими. Причому необхідно відзначити, що діти з помірним ступенем інтелектуального порушення краще оволодівають оптико-просторовими і знаково-просторовими невербальними комунікаційними засобами з використанням знаків і символів. Саме цими невербальними знаками і символами оволодівають 25% респондентів даної групи. В той же час предметно-просторовими засобами невербальної комунікації оволоділи лише 8,3% респондентів на достатньому рівні, а символічно-просторовими засобами ці діти на достатньому рівні не оволодівають зовсім.

Але в цілому, якщо об'єднати всі групи дослідження невербальної комунікації через використання знаків і символів на достатньому рівні діти з помірним ступенем інтелектуальних порушень не оволодівають. Середній рівень виявлено у 25% досліджуваних, низький – у 8,3%

обстежених, елементарний – у 25% і критичний, відповідно, у 8,3% респондентів.

Висновки. На основі цього доцільно сказати, що використання піктограм в роботі з дітьми з помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку дозволить їм підвищити комунікативну активність. Труднощі у дітей з помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку викликають безпосередньо символічно-просторові засоби. Саме абстрактні символи найбільш недоступні для дітей з цієї групи, адже вони передбачають певний розвиток абстрактних і логічних мисленневих операцій.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 2009. 308 с.
2. Галецька Ю.В. Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Вип. V. В 2-х т. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. Т. 1. 2015. С. 47-56.
3. Каменщук Т.Д. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Вип. V. В 2-х т. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. Т. 1. 2015. С.108-120.
4. Лисовская Т.В., Кислякова Ю.Н., Новомир И.Г. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Минск. Обзор. 2010. 160 с.
5. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Москва. Академия. 2003. 208 с.
6. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Гладченко, С. Трикоз, А. Міненко та ін. / за ред. О. Чеботарьової, І. Гладченко. Київ. ІСП НАПН України. 2016. 148 с.
7. Попович М. В. Знак. Київ. Вища школа. 1979. Т. 4. 283 с.
8. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ. ТОВ Поліпром. 2006. 156 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376.091.33-027.22-056.313:811

А. Мовчан

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Константи́нів О.В.**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ СХЕМ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ СКЛАДАННЯ РЕЧЕНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкриті особливості використання ментальних карт з метою формування навички складання речення. Розкриті напрямки та варіанти використання методу ментальних карт у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: ментальні карти, діти з порушенням інтелекту, дошкільники, порушення мовлення

The article reveals the features of the use of mental maps in order to form the skill of composing a sentence. Directions and options for using the method of mental maps in working with children with intellectual disabilities are revealed.

Keywords: mental cards, children with intellectual disabilities, preschoolers, speech disorders

Мовленнєві висловлювання можна визначити як мовленнєву дію, включену в цілісний акт діяльності в цілому. У мовленнєвій дії виділяється змістовна сторона, пов'язана із завданням дії, та операційна сторона структури артикуляційного акту, зумовлена умовами дії. О. Леонт'єв у своїй роботі представив таку схему моделі породження висловлювання: мотив – думка – внутрішнє програмування – лексичне розгортання – граматичне конструювання – моторна реалізація – зовнішнє мовлення. У дітей з порушеннями інтелекту у роботі цього механізму відбувається збій. Тому у їхніх висловлюваннях відсутня чіткість, послідовність, точність. Речення граматично не оформлені, тоді як зв'язне мовлення - це смислове розгорнуте висловлювання чи ланцюг логічно поєднаних, граматично правильних речень.

Як показує практика традиційно прийнятї в логопедичній роботі види вправ, такі як: переказ тексту без наочної опори, опис предметів та об'єктів, створення закінчення до оповідання, складання оповідання за опорними словами, виявляються недоступними більшості тих, хто має порушеннями інтелекту. Тому необхідно знайти допоміжні засоби, що

полегшують і спрямовують процес становлення у дитини розгорнутого смислового висловлювання. Одним із таких засобів є наочність, за допомогою якої відбувається мовленнєвий акт.

В даний час існують різні прийоми та методи розвитку мовленнєвої діяльності дітей. Як показує досвід роботи дуже ефективним у даному контексті, а також у процесі корекції лексико-граматичних засобів мовлення та зв'язного мовлення є метод ментальних карт, який можна розглядати як інноваційну логопедичну технологію в галузі спеціальної педагогіки.

Автором методу ментальних карт є англійський психолог Тоні Бьюзен [1]. Ментальна карта – це техніка представлення будь-якого процесу чи події, думки чи ідеї у комплексній, систематизованій, візуальній (графічній) формі. Суть методу інтелект-карт, у тому, що вся інформація з певної тематики представляється як різнокольорових малюнків і символів.

Метод ментальних карт найповніше відповідає особливостям роботи людського мозку. Відмінною властивістю методики є залучення у процесі засвоєння інформації обох півкуль головного мозку, завдяки чому забезпечується його найбільш ефективна робота, і інформація зберігається як у вигляді цілісного образу (картинки), так і у словесній формі (ключові слова). За допомогою використовуваних при складанні карт зорових образів забезпечується створення наочних і словесних образів, що суттєво збільшує запам'ятовування матеріалу.

При використанні ментальних карт ідеї стають більш чіткими і зрозумілими, добре засвоюються зв'язки між словами. Метод дозволяє охопити матеріал, що вивчається «єдиним поглядом», сприйняти його як єдине ціле. Упорядкування ментальні карти передбачають використання різних графічних засобів (малюнок, символів, стрілочок, різного виду шрифтів). Існує кілька правил складання ментальних карток.

Для кожного відгалуження пишеться ключове слово або фраза, залишивши можливість додати деталі. Тобто, кожна гілка підписується. І щоб назвати гілка, необхідно підібрати певне ключове слово, таке, щоб воно найповніше відповідало темі даної гілки. На великих гілках містяться дрібніші, відповідні аналізованим у темі гілки деталям, їхнього ім'я також підбираються найбільш підходящі ключові слова.

Для повного розуміння теми, карту можна деталізувати. Для цього потрібно просто додавати все дрібніші гілочки до спільного «дерева» карти (в цьому полягає рух від спільного до конкретного (до деталей): у центрі знаходиться спільне - тема, а на всі боки від цього ключового запису йдуть дрібніші теми і дані у міру зменшення їхньої спільності). До карти додаються різні символи та ілюстрації. Ключові слова писати треба

перебірливо, великими, друкованими літерами.

Важливі ідеї або важливі ключові слова повинні записуватися більшим

шрифтом. Зазначені слова можна підкреслювати та використовувати жирне зображення букв.

Інтелектуальна карта має бути забезпечена різними малюнками і власними символами (права півкуля у своїй діяльності орієнтується не так на слова, а переважно, на образи, просторові структури). Різними стрілочками є зв'язки між різними ідеями.

Роботу зі складання ментальних карт можна організувати по-різному, залежно від умов та ситуації навчання, а також контингенту учнів. Тобто, інтелектуальні карти з певної теми може розробити як сам педагог, готуючись до заняття, і разом із учнями вже у процесі заняття. За певних навичок ментальні карти можуть складатися учнями самостійно. Однак, при всіх можливих (зазначених) варіантах роботи зі складання ментальних карт, дитина запам'ятовуватиме лексику, складатиме речення та розповідь. Метод ментальних карт дає можливість фокусуватися, зосередитися на певній лексичній темі, проводити цілеспрямовану роботу з формування словника, граматичного ладу та зв'язного мовлення.

Напрямки роботи з ментальними картами для формування складання речення: роботи з лексичним матеріалом: введення нової лексики; закріплення нової лексики; контроль лексики; робота з граматичним матеріалом (можна скласти карти з вивченого граматичного матеріалу з метою його засвоєння та запам'ятовування); робота з текстовим матеріалом (складання планів переказів текстів у вигляді інтелектуальних карт тощо); навчання усному монологічному висловлюванню за допомогою вербальних опор (інтелект-карта виступає як вербальна опори висловлювання).

Створення логопедом, або разом із дітьми, узагальненої ментальної карти може бути підсумковою роботою з вивченої теми. Виконуючи завдання зі створення карти, які закріплюють вміння виділяти головну думку, поповнюють активний і пасивний словник.

Послідовність роботи зі складання ментальної карти із закріплення та узагальнення матеріалу з вивченої теми наступна:

1. позначається тема заняття (наприклад, моя сім'я, іграшки тощо);
2. діти називають слова-предмети, іменники, і зображають те, що належить до теми. При цьому необхідно відзначити, що дуже часто у учнів виникає проблема підбору графічного образу до теми та його зображення, що є важливим завданням, оскільки адекватний малюнок

або картинка спонукають дитину до адекватного асоціювання і, як правило, на краще розуміння теми. Але не всі діти з інтелектуальними порушеннями можуть добре розпізнавати графічні зображення, тому часто на початкових етапах пропонуємо зображення реальних предметів (фото батьків, іграшок з якими грається дитина тощо). Такий підхід, з одного боку, суттєво економить час на побудову карти (картинки просто приклеюються), з іншого боку.

3. до кожного іменника підбираються слова-ознаки, прикметники, та слова-дії, дієслова;

4. діти за складеною ментальною-картою складають речення.

Другий напрямок. Розвиток зв'язного мовлення.

Складання розповідей за створеною логопедом ментальною карткою. Виконуючи це завдання, діти самостійно і послідовно викладають свої думки, стають активнішими під час розмови, формується вміння відповідати питання поширено, словник стає точніший і різноманітний.

Цю роботу доцільно виконувати на як на індивідуальних (логопедичних) так і на групових (виховних) заняттях з розвитку зв'язного мовлення.

Застосовуючи даний метод, виникла потреба скласти варіанти роботи з ментальними картами в залежності від складності роботи з ними та рівня розвитку дітей.

1 варіант: Діти відтворюють розповідь за схемою, складеною логопедом (вихователем). Педагог читає розповідь. Розбираються незрозумілі для дітей слова. Діти знаходять зображення що відповідають розповіді, з допомогою логопеда (вихователя складають ментальну карту, а потім за допомогою ментальної карти, відповідають на питання повними реченнями.

2 варіант: Діти за допомогою педагога складають ментальні карти за заданою розповіддю та переказують її.

Таким чином, використання ментальних карт у логопедичній роботі допомагає вирішенню низки корекційно-розвивальних, освітніх та виховних завдань: цілеспрямовано розвивати імпресивне та експресивне мовлення дітей; актуалізувати предметний, якісний та дієслівний словник дітей; закріплювати узагальнюючі поняття; вправляти в навичках словозміни та узгодження різних частин мови у роді, числі, відмінку; вправляти у навичках словотворення (зменшувально-пестливе значення слів, приставкові дієслова, відносні прикметники); вправляти у практичному засвоєнні навичок побудови речень різної структури з поступовим ускладненням; закріплювати вміння використовувати синоніми, антоніми; формувати та вдосконалювати вміння використовувати у мовленні різні конструкції

речень; аналізувати семантику та способи утворення складних слів; сприяти розвитку емоційно-вольових якостей особистості: організованості, активності, зосередженості.

Список використаних джерел

1. Бьюзон Т. (2021) Мапа думок. Докладний посібник із вивчення і застосування найпотужнішого інструмента мислення у світі. Видавництво Старого Лева. С. 224

2. Терещенко Н.В. Інтелект-карти — сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197224603.pdf>

3. Барна Х.В. Характеристика технології складання інтелектуальних карт в освітньому просторі дошкільного навчального закладу. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/552897.pdf>

Отримано 01.05.2022

УДК 376.1:364.026

В.Ю. Нітішевська

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Т.О. Докучина**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз інклюзивної компетентності педагогів. Розкрито сутність поняття «інклюзивна компетентність». Визначено, що інклюзивна компетентність є складовою професійної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти. Описано вимоги професійного стандарту до інклюзивної компетентності вчителя. Охарактеризовано компоненти інклюзивної компетентності.

Ключові слова: компетентність, інклюзивна компетентність, компоненти інклюзивної компетентності, педагоги.

The article provides a theoretical analysis of inclusive competence of teachers. The essence of the concepts of "inclusive competence" is revealed. It is determined that inclusive competence is a component of professional competence of teachers of general secondary education institutions. The

requirements of the professional standard for inclusive teacher competence are described. The components of inclusive competence are described.

Keywords: competence, inclusive competence, components of inclusive competence, teachers.

Постановка проблеми. Значна динаміка соціокультурних змін, які відбуваються в суспільстві, обумовлює спрямування національної системи освіти на інтеграцію європейських освітніх стандартів. Основною метою навчання є розвиток кожної особистості як повноцінного учасника суспільства. При цьому повноцінне життя осіб з особливими потребами неможливе без здобуття якісної освіти та професійної самореалізації. Впровадження інклюзивної освіти є одним із шляхів включення дітей з особливими освітніми потребами у суспільство. Ефективність реалізації інклюзії передбачає сформованість відповідної компетентності педагогів, недостатній рівень якої сповільнює процеси впровадження інклюзії в освітній простір. Тому проблема інклюзивної компетентності є актуальною та потребує детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням питання інклюзивної освіти та проблем впровадження її в освітній простір України займається низка вчених, зокрема: В. Бондар, Л. Гречко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Миронова, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, І. Супрун, О. Тараненко та інші. Питання інклюзивної компетентності та готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання висвітлювали у своїх працях М. Буйняк, І. Демченко, Т. Докучина, Є. Клопота, О. Мартинчук, С. Миронова, М. Чайковський та ін.

Метою статті є визначення сутності інклюзивної компетентності як складової професійної компетентності сучасного педагога та її компонентів на основі теоретичного аналізу літературних джерел.

Виклад основного матеріалу. С. Якубовська зазначає, що основні положення компетентнісного підходу передбачають побудову стандартів вищої освіти нового покоління на основі професійної спрямованості та необхідність переходу від кваліфікаційної характеристики до компетенції, що дозволяє людині знаходити рішення різних професійних ситуаціях. Компетентнісний підхід є пріоритетним напрямом освіти, що визначає її вектори: навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності [4].

У професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» описаний перелік загальних компетентностей вчителя і

перелік трудових функцій (професійних компетентностей, що входять до них). Зокрема, трудова функція, як участь в організації безпечної та здорового освітнього середовища, поряд зі здоров'язбережувальною та проектувальною професійними компетентностями, містить в собі інклюзивну компетентність, що передбачає [2]:

- здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами;
- здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що існують різні визначення інклюзивної компетентності. Є. Клопота визначає інклюзивну компетентність як інтегративне утворення, що забезпечує здатність реалізовувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів, спрямовані на включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу, створення умов для розвитку і формування готовності соціального оточення до сприйняття дитини з особливими освітніми потребами як повноцінного учасника освітнього процесу, здатного до самореалізації та саморозвитку [1, с. 122].

М. Чайковський визначає інклюзивну компетентність як складову більш широкого поняття професійної компетентності педагога, що проявляється в усвідомленні, закріпленні суб'єктивного досвіду, системи знань, умінь і навичок, які використовуються в процесі професійної діяльності для вирішення різних завдань щодо оптимізації інклюзивного освітнього простору. Т. Соловей та М. Чайковський у структурі інклюзивної компетентності виділяють розрізняють декілька компонентів, зокрема [3, с. 223]:

✓ Мотиваційний передбачає сформовану мотивацію до професійної діяльності та саморозвитку в інклюзивному середовищі, що ґрунтується на професійно-особистісних якостях та гуманістичних ціннісних орієнтаціях учасників освітнього процесу .

✓ Когнітивний являє собою сукупність знань про особливості розвитку учнів з особливими освітніми потребами; а також здатність до творчого використання методів, прийомів та технологій роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

✓ Операційний визначається сформованістю вмінь та навичок виконання професійних дій в умовах інклюзивного навчання, включення дітей з особливими освітніми потребами у роботу колективу, правильна

організація процесу навчання, застосування допоміжних технічних засобів навчання тощо;

✓ Рефлексивний виявляється у здатності педагога аналізувати власну діяльність в інклюзивному середовищі та її результативність, усвідомлювати своєї функції в умовах інклюзивного навчання; вмінні вирішувати проблемні ситуації та ін.

Описана структура інклюзивної компетентності логічно визначає її складові та напрями формування у педагогів закладів загальної середньої освіти у процесі професійної підготовки та перепідготовки фахівців.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, інклюзивна компетентність є інтегративним особистісним утворення сучасного педагога, що забезпечує його компетентність, та конкурентоспроможність як фахівця, який відповідає міжнародним вимогам та стандартам. Сформованість інклюзивної компетентності у педагогів сприяє ефективності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуках методів та умов формування інклюзивної компетентності у педагогів загальноосвітнього напрямку підготовки.

Список використаних джерел

1. Клопота Є.А., Клопота О.А. Інклюзивна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфери. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. № 13. С. 118-124.
2. Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 р. № 2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
3. Соловей Т.В., Чайковський М.Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 220-224.
4. Якубовська С.С. Формування базових компетенцій майбутнього фахівця вищого технічного навчального закладу в процесі психолого-педагогічної підготовки магістрів URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10060/Yakubovska.pdf?sequence=1>.

Отримано 12.05.2022

УДК 376-056.313:616.89-008.48

Т.А. Олійник

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Вержиховська**

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ СИНДРОМУ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості корекції синдрому гіперактивності у дошкільників з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: поведінкові порушення, синдром гіперактивності, дошкільники з порушеннями інтелекту, корекція.

The article considers the peculiarities of the correction of hyperactivity syndrome in preschoolers with intellectual disabilities.

Keywords: behavioral disorders, hyperactivity syndrome, preschoolers with intellectual disabilities, correction.

Постановка проблеми. Проблема відхилень у розвитку та поведінці дитини набуває все більшої актуальності в сучасній спеціальній психології та корекційній педагогіці. У дослідженнях, присвячених епідеміології синдрому гіперактивності, відзначається широкий діапазон показників розповсюдженості цього порушення в дитячій популяції, зокрема серед дітей із порушеннями інтелекту синдром констатується у 40 %. Такий показник епідеміології відображає наявність різних методологічних підходів до дослідження синдрому гіперактивності.

Аналіз останніх досліджень. Існує багато підходів до вивчення синдрому гіперактивності, проте єдиної концепції психопрофілактики, діагностики, корекції цього розладу до сьогодні немає.

Наукові передумови вивчення синдрому гіперактивності в дошкільників з порушеннями інтелекту розроблено з позицій психологічного, медичного та педагогічного підходів. Медичні аспекти проблеми вивчалися Л. Журбою, Д. Ісаєвим, В. Ковальовим, А. Лічко, І. Марценковським, Л. Чутко, Ю. Шевченко; психологічні – С. Коробко, О. Крукеницька, Л. Руденко, О. Романчуком; педагогічні – О. Бевз, О. Меленчук, В. Панок, Н. Піддубна, Т. Сак та ін..

На сьогодні накопичено достатньо теоретичних і емпіричних даних з проблеми синдрому гіперактивності. Проте, недостатньо розробленими залишаються стандартизовані критерії і технології психолого-

педагогічної діагностики синдрому гіперактивності в дошкільників з порушеннями інтелекту. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки психодіагностичного комплексу для виявлення властивих синдрому гіперактивності проявів у дітей цієї категорії, а також педагогічного для проведення корекції синдрому гіперактивності у них.

Особливого загострення дослідження гіперактивності в дітей з порушеннями інтелекту набуває стосовно дошкільного віку, що обумовлене високою частотою звернень за психолого-педагогічною допомогою в цьому віці з означеною проблемою. Гіперактивність остаточно діагностують лише в молодшому шкільному віці, проте, чим раніше буде виявлено це порушення, тим ефективнішим буде застосування методів корекційного впливу на дитину (Н. Березіна, Н. Лученко, А. Обухівська, О. Романчук, В. Синьов та ін.).

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей корекції синдрому гіперактивності у дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Синдром гіперактивності фіксується в дітей, які мають стійкі та невідповідні їх віку симптоми неухважності, гіперактивності та імпульсивності. Синдром гіперактивності пов'язаний з порушенням саморегуляції, для якого характерна зміна когнітивної функції, дефіцит уваги та гальмування.

Причинами та механізмами розвитку синдрому гіперактивності з позицій різних наукових теорій є: специфічні особливості будови і функціонування структур мозку, переважно з боку префронтально-стріато-таламо-кортикальних структур (нейрофізіологічна теорія); зміна концентрації нейромедіаторів (нейромедіаторна теорія); сукупність ген-факторів, що відповідають за патогенез і ступінь тяжкості клінічних проявів, що обумовлює необхідність врахування взаємодії ендо- і екзогенних чинників у структурі патогенезу (генетична теорія); вплив пре-, перинатальної та ранньої постнатальної патології (медико-біологічний підхід); недостатня сформованість функцій регуляції, програмування і контролю психічних процесів, що забезпечуються лобними відділами головного мозку (нейропсихологічна теорія); особливості психомоторного рівня реактивності, що призводять до неспецифічних форм реагування (дизонтогенетична теорія); вплив соціальних чинників на розвиток синдрому гіперактивності, передусім, стилю сімейного виховання (соціально-психологічні теорії)[2].

Визначено ряд труднощів у поведінці дітей з порушеннями поведінки, зокрема:

✓ проблеми в усвідомленні ситуації спілкування. У зв'язку з недорозвитком вищих форм мислення, відбувається недостатне

усвідомлення дитиною ситуації. Неадекватна поведінка проявляється в агресивних діях, що спрямовані на партнера спілкування або на предмети, навколо яких відбувається взаємодія; плачі, сміху, який не є адекватним до ситуації;[3].

✓ проблеми в сприйманні та розумінні особистості партнера по спілкуванню. Діти з порушеннями інтелекту в процесі спілкування не можуть враховувати індивідуальні особливості співрозмовника. Це проявляється в підвищеній довірливості, що робить їх вразливими до асоціальних особистостей, проблеми в сфері емпатії;[1].

✓ проблеми в поведінці, пов'язані з особливостями порушення коркової нейродинаміки, які характерні при органічному ураженні головного мозку у дітей з порушеннями інтелекту. Виділяють дві підгрупи даної категорії проблем, в залежності від типу нейродинаміки (торпідний, збудливий):

1) загальмованість, в'ялість, пасивний негативізм у спілкуванні, деякі аутистичні прояви;

2) агресивність, легка збудливість, активний негативізм у спілкуванні, психопатичні прояви;

✓ проблеми в поведінці, пов'язані з підвищеною тривожністю, що проявляються у вигляді страхів перед спілкуванням у певних ситуаціях. Дана проблема стосується тієї ситуації, коли розумово відстала дитина намагається мінімізувати або взагалі уникнути спілкування в зв'язку з ситуацією критики до свого стану;

✓ проблеми в поведінці, пов'язані з особистісними особливостями дітей з розумовою відсталістю, зокрема з інфантильністю, надмірною прив'язаністю до оточуючих, прагненням до підбадьорювання, бажанням фізичних контактів навіть у старшому віці (поглажування).

Зміни в емоційній сфері дитини з порушеннями інтелекту визначаються як ступенем і своєрідністю інтелектуального недоліку, так і соціальною ситуацією розвитку, і в першу чергу - якістю корекційно-освітнього процесу. Є необхідність більш глибокого вивчення зони найближчого розвитку емоційної сфери при порушеннях інтелекту, що дозволить підвищити ефективність корекційної допомоги. Емоції дитини з порушеннями інтелекту виражають не тільки особливості мотивів поведінки, але й відіграють важливу роль в їх реалізації.

Розвиток вищих почуттів передбачає поєднання емоційного та інтелектуального компонентів психіки. Слабкість інтелектуальної сфери гальмує розвиток вищих почуттів. Лише вчасна корекційна допомога, спрямована на розвиток інтелекту і формування духовних потреб, сприяє розвитку вищих почуттів і забезпечує їм провідну роль.

Порушення емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту стосуються й їх здатності тим чи іншим чином висловлювати свої переживання. Такі діти мають ряд особливостей: недостатньо виразна міміка і пантоміміка, інтонаційне збіднення мовлення поєднується з обмеженим запасом слів, що позначають різні емоційні стани. Особливі труднощі розумово відсталі діти відчувають при необхідності висловити складні, суперечливі переживання, що нерідко призводить до неправильної поведінки[6].

Надзвичайно важливу роль у вивченні емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту відіграє усвідомлення того, наскільки такі діти можуть уявити емоційний стан іншої людини відповідно до їх міміки та пантоміміки. Здатність дитини з порушеннями інтелекту усвідомити переживання іншої людини залежить від вміння поставити себе на місце іншої людини, а також є характеристикою глибокого емоційного світу такої дитини.

До основних причин порушень емоційної сфери у дітей з порушеннями інтелекту відносять:

- ✓ недостатність інтелектуального розвитку,
- ✓ ускладнений процес формування соціальних потреб.
- ✓ несприятливі умови виховання.

Є. Шаповалова в своїх дослідженнях дітей з порушеннями інтелекту відзначає необхідність вивчення їх тривожності та страхів. Саме страхи вважаються найбільш сильним переживанням, оскільки в їх основі лежить інстинкт самозбереження, прагнення уникнути небезпеки. Почуття страху може ускладнювати соціальну адаптацію, а також сприяти розвитку девіантної поведінки та неадекватних поведінкових реакцій як варіантів захисту.

До порушень поведінки у дітей з порушеннями інтелекту може призвести неадекватне ставлення з боку вихователів, вчителів та оточуючих до них. Це призводить до конфліктних ситуацій та негативних емоційних переживань у цих дітей.

Проблема порушень поведінки дітей з порушеннями інтелекту носить міждисциплінарний характер. Дослідження в галузі спеціальної психології та педагогіки показали, що у дітей порушення поведінки є результатом первинного недоліку та визначаються особливостями їх особистісної сфери. Вони мають різну клініко-психологічну структуру. Зміни в емоційній сфері дитини з порушеннями інтелекту визначаються як ступенем і своєрідністю інтелектуального недоліку, так і соціальною ситуацією розвитку, в першу чергу – якістю корекційно-освітнього процесу. Відзначається гіперактивність, агресивність, конфліктність, тривожність, опозиційні реакції, що найчастіше зустрічаються серед

поведінкових порушень у дітей з порушеннями інтелекту. Поліморфний характер структури синдрому гіперактивності, варіативність його проявів у дітей з порушеннями інтелекту обумовлюють необхідність подальших досліджень у даному напрямку[4].

Методика вивчення синдрому гіперактивності у дошкільників з порушеннями інтелекту включає наступні етапи: 1 етап. – спостереження за дитиною з метою виявлення симптомів синдрому гіперактивності; 2 етап. – опитування батьків та вихователів з метою встановлення симптомів синдрому гіперактивності у дошкільників з порушеннями інтелекту; 3 етап.– графічна методика М. Панфілової «Кактус», яка дозволяє виявити особливості психоемоційного стану дитини; 4 етап. – проєктивна методика Кольоровий тест Люшера, яка спрямована на дослідження особистості та заснована на суб'єктивній перевазі стимулів кольорів.

Аналіз констатувального етапу дослідження показав, що майже в однієї третьої частина дошкільників з порушеннями інтелекту виявлена наявність симптомів синдрому гіперактивності, оскільки у цих дітей виявляються агресивні прояви, тривожність, страхи, демонстративність поведінки, а найголовніше – імпульсивність та тенденція до вивільнення рухової активності. Конфліктні ситуації вдома призводять до поведінкових та емоційних розладів, депресивних станів дошкільників з порушеннями інтелекту, зокрема, діти з синдромом гіперактивності набагато гірше адаптуються в нових обставинах, більш вразливі до дії негативних стрес-факторів. Для того, щоб сприяти гармонійному розвитку особистості дошкільників з порушеннями інтелекту, покращити їх емоційний стан, знизити рівень тривожності, згладити негативний вплив інтелектуальних порушень і синдрому гіперактивності на процес соціалізації дітей, необхідно проводити корекційну роботу, спрямовану на поліпшення взаємин з оточуючими, створення довірливих відносин, відчуття підтримки з боку близьких людей і почуття захищеності[4].

Ігрова та образотворча діяльності мають велике значення в плані корекції негативних поведінкових та емоційних станів у дошкільників з порушеннями інтелекту з синдромом гіперактивності. Гра та малювання, ліплення, аплікація, конструювання – це творчий акт, що дозволяє дошкільникам з порушеннями інтелекту з синдромом гіперактивності відчувати радість звершень, бути самим собою, вільно висловлювати свої почуття і переживання. Корекційна робота з розвитку емоційної сфери дошкільників з порушеннями інтелекту з синдромом гіперактивності у процесі ігрової та образотворчої діяльності повинна бути систематичною й цілеспрямованою. Вона повинна сприяти розвитку позитивних емоцій

та подоланню страхів, тривожності й депресивності. При корекції синдрому гіперактивності у дошкільників з порушеннями інтелекту ми будемо ґрунтуватися на підходах поведінкової теорії та сімейних систем, оскільки саме вони сприятимуть ефективній організації поведінки дитини та залученню до роботи батьків та вихователів.

Методика корекційної роботи з дошкільниками з порушеннями інтелекту з синдромом гіперактивності включає наступні блоки: корекційний і консультативний. Корекційний блок спрямований на застосування комплексної корекційної програми, яка являє собою комплекс корекційних психолого-педагогічних технологій, спрямованих як на роботу з дитиною з синдромом гіперактивності, так і на роботу з батьками, вихователями та всіма зацікавленими особами. Підібрані корекційні технології при цьому спрямовані на всі сфери особистості з метою цілісного, всебічного розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту, оскільки синдром гіперактивності є складним порушенням та зачіпає всі сфери людського життя. Консультативний блок включає проведення систематичних консультацій з батьками, вихователями, психологами, адміністрацією відповідної дошкільної установи. Першочерговим завданням даного блоку є інформування батьків та вихователів про проблему, про те, які можуть бути її причини та наслідки. Під час інформативних бесід слід визначати взаємини між дітьми та батьками, вихователями, фіксувати некоректні стилі взаємодії з дитиною з синдромом гіперактивності та негативний вплив, що перешкоджає її гармонійному розвитку. Важливим завданням є навчити батьків і вихователів адекватним способам сприйняття гіперактивної дитини, ефективним, позитивним способам взаємодії з нею, розумінню ситуації, пов'язаної з синдромом гіперактивності у дитини. Корекція буде дієвою лише тоді, якщо і батьки і вихователі будуть активно брати в ній участь. З цією метою необхідно розробити конкретні рекомендації для корекційного педагога, батьків та вихователів.

Висновки. Корекція синдрому гіперактивності у дошкільників з порушеннями інтелекту повинна охопити всі складові запропонованої методики. Дотримання спеціалістами та батьками відповідних рекомендацій щодо організації діяльності гіперактивної дитини з порушеннями інтелекту дошкільного віку в подальшому підвищує результативність усієї системи корекційної роботи. За умови комплексної роботи корекційного педагога, психолога, батьків та вихователів можна розраховувати на значне покращення стану дитини.

Список використаних джерел

1. Гончарук Н. (2012) Специфіка формування комунікативних навичок у дітей з різними психологічними проблемами. *Збірник наукових*

праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець Подільський. Аксіома. 2015. С. 134-143.

2. Єськова А. (2006) Психологічні особливості виявлення та подолання гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ. № 31. С. 243-248.

3. Засєкіна Л., Соловей О. (2011) Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги : теорія та практика: монографія. Луцьк. Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки. 228 с.

4. Ілляшенко Т., Обухівська А. (2003) Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Київ. Ніка-Центр. 68 с.

5. Прокопів Л. (2013) Комплексний підхід у вихованні і навчанні гіперактивних дошкільників. *Психологія особистості*. № 24. С. 149-156.

6. Синьов В., Матвеєва М., Хохліна О. (2008) Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ. Знання. 359 с.

Отримано 12.05.2022

УДК 376-056.36:159.922.73

В.В. Ольшевський

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Т.О. Докучина**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття привчена проблемі розвитку емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано роль емоцій у розвитку дитини, становленні її особистості. Здійснено аналіз літературних джерел та визначено особливості розвитку емоційної сфери на різних вікових етапах. Охарактеризовано специфіку розвитку емоційної сфери при порушеннях інтелекту.

Ключові слова: емоційна сфера, емоції, почуття, діти з інтелектуальними порушеннями.

The article is devoted to the problem of emotional development in children with intellectual disabilities. The role of emotions in a child's development is determined. The peculiarities of the development of the emotional sphere at

different age stages are determined. The specifics of the development of the emotional sphere in intellectual disorders are characterized.

Keywords: emotional sphere, emotions, feelings, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми та актуальність. Проблема розвитку емоцій у дітей займає вагомe місце у психолого-педагогічних дослідженнях. Емоції та почуття супроводжують виконання діяльності, впливають на розвиток пізнавальних процесів, формування характеру та ін. Актуальною визначена проблема є й у галузі спеціальної освіти, оскільки діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються своєрідністю емоційної сфери, рівень сформованості якої є одним із ключових факторів їхньої успішності соціальної адаптації. Тому стимулювання гармонійного розвитку емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальним завданням навчально-виховної роботи, вирішення якого сприятиме становленню особистості дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку емоційної сфери була предметом дослідження багатьох теоретичних та прикладних досліджень (І. Бех, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтєв, Г. Костюк та ін.). Різні аспекти особливостей розвитку емоційної сфери у дітей досліджували Л. Божович, О. Запорожець, Т. Кириленко, С. Максименко та ін. Вченими вивчались питання особливостей розвитку емоцій в онтогенезі, вплив соціальних умов виховання та навчання на становлення емоційної сфери у дітей та ін. У спеціальній психології та педагогіці своєрідність розвитку емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували: Л. Виготський, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, Ж. Шиф, С. Яковлева та ін. Науковий доробок вчених є досить значним та розкриває багато питань щодо особливостей емоційної сфери дітей цієї категорії. Все ж актуальними залишаються окремі аспекти її дослідження.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз особливостей розвитку емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Емоції являють собою «психічні стани і, водночас, процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання людини, ставлення до навколишніх об'єктів, інших людей, самого себе, що має для організму сигнальне і регулююче значення» [1, с. 149]. Емоційна сфера розвивається протягом всього життя людини. Розвиток емоцій починається в ранньому віці, досягає найбільшої виразності у зрілому віці та поступово згасає у старості. Емоції супроводжують усю

життєдіяльність, наповнюючи її різним емоційним змістом. Здатність керувати емоціями визначає емоційну культуру особистості [1, с. 149].

П. Клевака, О. Гришко зазначають, що емоції, як усі психічні явища, є формами відображення навколишнього у свідомості дитини. Відмінність емоцій від пізнавальних процесів полягає у тому, що навколишній світ відображається за допомогою емоцій через переживання, а не через відчуття, образи, думки та поняття. Емоції відображають ставлення дитини до предметів, об'єктів та явищ. Прояви емоцій спостерігаються майже з моменту народження дитини. Проте найбільш інтенсивно розвиток емоційної сфери відбувається у період дошкільного віку. Як зазначає О. Запорожець, саме дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери дітей, що виражається у становленні процесу довільної емоційної регуляції. У молодшому шкільному віці ситуативні емоції починають виконувати роль оцінок, які збуджують або гальмують активність [2, с. 354].

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються своєрідністю та відставанням у розвитку емоційної сфери на усіх вікових етапах. Як зазначає І. Лисенкова, процес перебудови емоційно-мотиваційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями на межі дошкільного та молодшого шкільного віку не обмежується появою нових мотивів, а й характеризується глибокими змінами у плані переживань. Лише на кінець дошкільного віку діти починають усвідомлювати свої переживання, а у молодшому шкільному віці на основі цього утворюються стійкі афективні комплекси [3, с. 181].

С. Яковлева зазначає, що розвиток емоцій у дітей з інтелектуальними порушеннями якісно відрізняється від нормотипових показників, що обумовлено ураженням кори головного мозку і проявляється у недостатній або відсутній корковій регуляції органічних почуттів. Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерною є нечіткість та лабільність емоцій, часта зміна емоційних станів від активності та життєрадісності до пасивності, похмурості тощо. Нестабільність емоцій має зв'язок з віком дитини, чим молодша дитина тим виражена несталість. Вищі духовні почуття формуються у цієї категорії дітей із значним запізненням, що обумовлено слабкістю інтелектуальної регуляції почуттів [5, с. 216].

Незрілість емоційної сфери, притаманна дітям з інтелектуальними порушеннями тривожність, переважання пригніченого, сумного настрою негативно позначаються на розвитку пізнавальної діяльності. Часті негативні емоційні переживання призводять до зниження загального інтелектуального показника, зокрема поняттєвого мислення, яке є

основою вербального інтелекту. Як результат, це негативно позначається на якості засвоєння навчального матеріалу та успішності учнів [5, с. 218].

М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна основними причинами недорозвитку емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями визначають такі: недостатність інтелекту, труднощі формування соціальних потреб, несприятливі умови виховання. Порушення інтелекту обумовлюють неадекватність емоційних реакцій на ситуації, які є незрозумілими для дитини, а також нездатність усвідомлювати власні емоції, стани тощо. Недостатня сформованість соціальних потреб негативно позначається на розвитку почуттів. Відхилення у емоційній сфері при інтелектуальних порушеннях також виникають коли у процесі виховання не враховуються потреби дітей у захищеності та самоствердженні, що обумовлює виникнення комплексу неповноцінності тощо [4, с. 296-297].

Висновки. Отже, порушення емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями є вторинними. Особливості емоційної сфери у цих дітей проявляються у відставанні її розвитку, лабільності емоцій, їхній недостатній диференціації та ін. Недорозвиток емоцій та почуттів у дітей з інтелектуальними порушеннями має негативний вплив на пізнавальну активність, процес навчання та успішність. Своєрідність розвитку емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлений як особливостями пізнавального розвитку, так й умова виховання. Це актуалізує необхідність корекційно-розвиткового впливу, спрямованого на розвиток емоційної сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Перспектива дослідження полягає у діагностиці розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, адекватності емоційних реакцій на різні життєві ситуації у дітей з інтелектуальними порушеннями, а також визначення рівня розвитку у них емоційної сфери.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ. «МП Леся». 2011. 528 с.
2. Клевака Л.П., Гришко О.І. Емоційний розвиток особистості як умова формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters : collective monograph*. Riga : Baltija Publishing, 2021. Vol. 1. P. 351-366.
3. Лисенкова І. Проблема емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 4. С. 182-185.

4. Синьов В.М., Матвєєв М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини. Київ. Знання. 2008. 359 с.

5. Яковлева С.Д. Вплив емоційно-мотиваційної сфери на навчальну діяльність дітей з порушеним інтелектом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: зб. наук. пр. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ. 2019. № 38. С. 214-233.

Отримано 12.05.2022

УДК 376-056.26-053.5

О.О. Панасюк

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

М.Г. Буйняк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У статті описано труднощі формування навичок самообслуговування у дітей з комплексними порушеннями розвитку (інтелектуальними порушеннями та розладами спектру аутизму); наголошено на необхідності врахування психолого-педагогічних та індивідуальних особливостей дітей у цьому процесі; відзначено роль мультидисциплінарного підходу у супроводі дітей з комплексними порушеннями у розвитку.

Ключові слова: навички самообслуговування, діти з комплексними порушеннями розвитку, інтелектуальні порушення, розлади спектру аутизму.

The article describes the difficulties of developing self-care skills in children with complex developmental disorders (intellectual disabilities and autism spectrum disorders); emphasis is placed on the need to take into account the psychological, pedagogical and individual characteristics of children in this process; the role of a multidisciplinary approach in accompanying children with complex developmental disorders is noted.

Keywords: self-care skills, children with complex developmental disorders, intellectual disabilities, autism spectrum disorders.

Постановка проблеми. Формування навичок самообслуговування є одним із провідних завдань навчально-виховного процесу як спеціальної школи, так і навчально-реабілітаційного центру (далі – НРЦ). Багаторічний досвід роботи НРЦ свідчить, що формування навичок самообслуговування має суттєве виховне й корекційно-розвиткове значення: їх становлення сприяє розвитку психомоторики, інтелектуальних та сенсорних процесів, мовлення, формуванню уявлень про навколишній світ, особистісному зростанню, що створює підґрунтя для інших видів діяльності. Оволодіння навичками самообслуговування є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої дитина навчається основам самостійної праці, починає виявляти до неї інтерес, оволодіває певними навичками і вміннями.

Для кожної категорії дітей з ООП притаманні певні труднощі в засвоєнні навичок самообслуговування, які обумовлені клінічними та психолого-педагогічними особливостями дітей. Проте у дітей з комплексними порушеннями у розвитку цей процес суттєво ускладнюється наявністю одночасно декількох порушень у розвитку, що вимагає додаткових зусиль як з боку педагогів та батьків, так і самої дитини, для оволодіння навіть найпростішими з побутових навичок.

Аналіз останніх досліджень. Особливості формування навичок самообслуговування та соціально-трудової адаптації дітей з різними категоріями особливих освітніх потреб були об'єктом численних наукових досліджень (Г. Блеч, В. Бондар, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, Л. Дробот, С. Конопляста, О. Мамічева, Г. Мерсіянова, С. Мирський, І. Тат'яничикова, С. Трикоз, О. Формальчук, О. Чеботарьова та ін.). Окремі аспекти навчання та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з комплексними порушеннями у розвитку представлено у працях Т. Басілової, М. Блюміної, К. Глушенко, Р. Дутковської, М. Жигоревої, О. Мастюкової, О. Мещерякової, М. Певзнер, І. Соколянського та ін. Проте проблема формування навичок самообслуговування у дітей з комплексними порушеннями розвитку є недостатньо вивченою на сьогоднішній день.

Метою статті є характеристика особливостей формування навичок самообслуговування у молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. В останні роки спостерігається тенденція до зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку. Проблеми ранньої діагностики, психолого-педагогічного вивчення, навчання і корекції розвитку цієї категорії дітей залишаються одними з найменш розроблених як в теоретичному, так і в практичному плані. Зокрема, потребують розробки та вдосконалення шляхи і засоби

психолого-педагогічного супроводу цих дітей, організації спеціального навчання та формування у них соціально-трудових навичок з метою максимально можливої соціалізації. Вагоме місце серед вказаних проблем займає формування навичок самообслуговування.

Значимо, що у роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку важливим є врахування унікальності та своєрідності розвитку кожної дитини, адже при комплексному порушенні можливе поєднання найрізноманітніших варіантів порушень у розвитку, великої кількості проблем медичного, психологічного, освітнього і, як наслідок, соціального характеру, що виникають в процесі їх навчання і соціальної реабілітації [1].

Більшість дітей з комплексними порушеннями розвитку через труднощі або взагалі неспроможність навчатися у спеціальних закладах для дітей за одним типом нозології потребують навчання у спеціальних групах при спеціальних ЗДО та класах при спеціальних загальноосвітніх школах. Крім цього, існує окрема категорія дітей, особливості розвитку яких, зумовлені глибиною та складністю наявного у них комплексного порушення, вимагають організації індивідуального навчання. На часі у нашій країні більшість дітей з комплексними порушеннями розвитку навчаються в НРЦ або перебувають на індивідуальному навчанні.

Навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку у різних типах навчальних закладів обумовлює значні труднощі при визначенні змісту корекційно-педагогічної роботи. На практиці методика навчання таких дітей орієнтується на провідне порушення і, як виявилось, не може забезпечити в достатній мірі всебічність і цілісність навчального і корекційно-розвиткового впливу, що є необхідним при поєднанні множинних порушень [1]. Це пояснюється тим, що психічний розвиток при подвійному або потрійному дефекті не зводиться до суми особливостей психічного розвитку при кожному порушенні, а утворює нову, складну структуру порушень і вимагає особливого психолого-педагогічного підходу.

Через недоліки, пов'язані з організацією навчання та недостатньою розробкою методичного забезпечення, діти з комплексними порушеннями в багатьох випадках позбавлені можливості оволодіти навичками, необхідними для самостійного життя в суспільстві. Означені проблема визначає актуальність формування у них навичок самообслуговування.

Однією з груп дітей з комплексними порушеннями є діти, у яких інтелектуальне порушення (далі – ІП) поєднується з розладами спектру аутизму (далі – РСА). Розглядаючи цю групу дітей у контексті

формування у них навичок самообслуговування, слід відзначити наявність значних труднощів, які обумовлені поєднанням наявних порушень. Зокрема, К. Турчинська зазначає, що труднощі оволодіння навичками самообслуговування дітьми з ІІ пов'язані з недорозвитком дрібної моторики, нерозумінням словесної інструкції, складністю визначення та засвоєння послідовності трудових операцій, несформованістю уваги тощо [2; 4]. Подібні характеристики спостерігаються й у дітей з РСА, а саме: недорозвиток мовлення та загальної і дрібної моторики, нестійкість та зниження концентрації уваги тощо [3].

Проте, не зважаючи на наявність спільних труднощів, є специфічні, обумовлені особливостями дітей з РСА: небажання і байдужість дитини до оволодіння навичками самообслуговування, відсутність навичок наслідування і імітації дій дорослих, труднощі у встановленні контакту з дитиною та ін. Досить часто можуть зустрічатися такі особливості: дитина може не реагувати на мокроту, не скаржитись на те, що забруднила штани, дитина не одягається та не роздягається самостійно і може сидіти в куртці до тих пір, поки її хтось з неї не зніме. Дитина з РСА може чинити опір, коли їй необхідно почистити зуби і не підпускати нікого, що б їй допомогли їх почистити. Також дитина може зовсім не намагатися їсти самостійно, або робити це тільки певними приладами і тільки з певною їжею [3].

Зважаючи на вищезазначене, зауважимо, що формування навичок самообслуговування у дітей з комплексними порушеннями (ІІ та РСА) повинно відбуватися з урахуванням особливостей обох категорій порушень. Процес оволодіння навичками самообслуговування цією групою дітей передбачає комплексний підхід, тобто залучення різних фахівців (корекційного педагога, психолога) з обов'язковою участю батьків.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, формування навичок самообслуговування у дітей з комплексними порушеннями розвитку (ІІ та РСА) є складним тривалим процесом, який потребує участі фахівців та батьків дитини. Оволодіння навичками самообслуговування цією категорією дітей має відбуватися з урахуванням специфічних особливостей кожної категорії порушення та індивідуально-психологічних характеристик дітей. Перспективним напрямом дослідження проблеми вважаємо розробку методичних рекомендацій з формування навичок самообслуговування у молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку (ІІ та РСА).

Список використаних джерел

1. Глушенко К.О., Гладких Н.В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7682/Glushenko%20K.O.,%20Gladkih%20N.V..pdf?sequence=1>
2. Дробот Л.С. Формування санітарно-гігієнічної культури в учнів допоміжної школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук. Київ. 2006. 156 с.
3. Методика розвитку навичок самообслуговування у дітей з аутизмом в домашніх умовах. URL: <http://vpyсарivka.irc.org.ua/news/16-01-18-13-08-2020/>
4. Миронова С.П., Форнальчук О. С. Формування самообслуговуючої діяльності у дітей-сиріт з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 156 с.

Отримано 12.05.2022

УДК 159.946.3-053.5-056.264

Х. Ю. Пантелюк

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач **Л.І. Лісова**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті проведено аналіз науково-методичних праць з метою вивчення особливостей зв'язного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: висловлювання, зв'язне мовлення, недорозвинення мовлення, переказ, розвиток, словник, спілкування.

The article analyzes the scientific and methodological work in order to study the features of coherent speech in younger students with general speech underdevelopment.

Keywords: utterances, coherent speech, speech underdevelopment, translation, development, vocabulary, communication

Постановка проблеми. Неодмінною умовою для всебічного розвитку дитини, для її успішного навчання в школі є вміння

спілкуватися з дорослими і однолітками. Дорослі – оберігають досвід, накопичений людством, знання, уміння, культуру. Передати цей досвід можна не інакше, як за допомогою мовлення. За даними наукової літератури і власних спостережень, більшість дітей, які ідуть до школи, відчують значні труднощі і не володіють навичками зв'язного мовлення в достатньому обсязі для цього віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку зв'язного мовлення досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л. Виготський, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.); психолінгвістичному (І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.); лінгвістичному (Т. Ладиженська, М. Плющ, В. Русанівський та ін.); педагогічному (Л. Ворошніна, В. Захарченко, Е. Короткова, О. Ушакова та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко та ін.).

Мета даної статті полягає в окресленні особливостей розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з типовим розвитком та із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ).

Виклад основного матеріалу. Формування умінь та навичок зв'язного мовлення у молодших школярів посідає досить важливе місце, оскільки відсутність належного взаємозв'язку між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування [2, с. 62].

М. Наумчук вказує, що терміном «зв'язне мовлення» називають розділ методичної науки, завданням якого є навчання дітей розумінню і побудові висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм літературної мови [5, с. 118].

Г. Коваль, Н. Деркач зазначають, що під терміном «зв'язне мовлення» розуміється «монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Результатом такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних (лексичних, граматичних й інтонаційних) засобів» [1, с. 105].

Розвиток та удосконалення мовлення школярів потребує щоденної клопіткої роботи над оволодінням основними мовними нормами, в якому головне місце посідає словникова робота. Засвоюючи нові слова, учні

вчаться правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення, удосконалюючи звуковимову, що є складовою частиною мовленнєвого розвитку, мовної культури [3, с.24].

С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко та ін. звертають увагу на те, що динаміка розвитку уяви при переході з класу в клас показує, що в першому класі у деяких дітей досить розвинена спостережливість, але вона виявляється в умінні помічати окремі зовнішні ознаки при відсутності здатності схоплювати ціле у взаємозв'язку. Дії уяви тут тісно переплетені з перцептивними, що не відокремлені від них і мають обмежений характер. У другому класі дії уяви відходять від перцептивних лише на дуже незначний крок. Вміння помічати малопомітне є свідченням досконалої перцептивної дії, а визначити, наскільки важливим це є для пояснення ходу зображених подій, можливо лише за допомогою уявлених і мислительних дій. У 3-4 класі дії уяви є значнішими і водночас більш заглибленими у зміст зображеного, зокрема, в смисл виразних рухів. Перцептивні дії згортаються, поступаючись місцем перед діями уяви. Сприймання і уявлення змісту картини, попередніх і наступних подій не становить для учнів труднощів. На відміну від 1-2 класів, де вводилась одностороння пряма мова, учні 3-4 класів починають використовувати діалог, в якому подають міркування, думки і настрої зображених осіб. Отже, для створення образу потрібні перцептивні, уявлені та мислительні дії [3, с. 125-127].

Отже, розвиток зв'язного мовлення – це робота, що проводиться для того, щоб учні оволоділи мовними нормами, а також висловлювали свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами у відповідності до мети, змісту та умов спілкування.

Більшість науковців, що вивчали особливості мовленнєвого розвитку дітей з ТПМ (Л. Вавіна, Л. Виготського, Н. Гаврилова, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мастюкова, О. Мілевська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) неодноразово вказували на їх труднощі в оволодінні навичками зв'язного мовлення.

Зокрема, І. Марченко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та ін. звертають увагу на те, що більшість учнів із ЗНМ фразовим мовлення розгорнуте, але з елементами аграматизмів та загального мовленнєвого недорозвитку [2, 7, 9].

О. Мілевська, Ю. Рібцун, Н. Чередніченко та ін. зазначають, що труднощі у дітей із ЗНМ, які виникають при зміні умов комунікації, при виконанні специфічних навчальних завдань, свідчать про те, що вони не досягли того рівня, який характеризує нормальне мовлення їх однолітків.

На фоні розгорнутих висловів відмічаються елементи ситуативності, утруднення у використанні варіантів складних речень, особливо це помітно при складанні розповіді за картиною та в спонтанних висловлюваннях. Вони можуть відповісти на запитання про сім'ю, знайомі об'єкти довкілля, бесідувати за картинкою. Але у таких дітей відзначається недостатній рівень володіння мовними навичками, труднощі виборі словесних засобів, мовленнєва активність знижена, самостійне спілкування залишається утрудненим. Більшості школярів із ЗНМ при складанні розповіді по картинці, переказі необхідні словесні та наочні підказки. У процесі розповіді з'являються паузи між частинами речення і короткими фразами. Рівень самостійності при вільних висловлюваннях недостатній, такі діти періодично потребують смислової опори, допомоги дорослого, нерідко їх висловлювання носять фрагментарний характер. Аналіз сформованості зв'язного мовлення виявляє труднощі в оволодінні основними його видами: переказом, складанні розповідей з опорою на наочність, на заданий план тощо. У своїх самостійних розповідях діти нерідко лише перераховують зображені предмети, їх дії; увага у них привертається до другорядних деталей, випускаючи головне у змісті. При переказі виникають утруднення у відтворенні логічної послідовності дій [2, 10].

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, у молодших школярів із ЗНМ виявляються помітні відмінності в оволодінні зв'язним мовленням, які визначають специфіку проявів загального недорозвитку мовлення.

Отже, аналіз матеріалів дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗНМ виявив, що дана категорія учнів потребує цілеспрямованої і систематичної лексичної роботи у початковій школі. Оскільки публікація не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми, подальшого удосконалення потребують питання добору молодшими школярами із ЗНМ мовних засобів при висловленні своєї думки в усній чи писемній формі, розвитку та удосконалення мовлення школярів із ЗНМ шляхом збагачення і активізації їх словника тощо.

Список використаних джерел

1. Коваль Г.П. Методика викладання української мови: навч. посіб. [2-ге вид., доопр. та допов.]. Тернопіль. Астон. 2008. 243 с.
2. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Київ. Слово. 2010. 285 с.
3. Методика викладання української мови: навч. посіб. / [С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко та ін.]; під заг. ред. С.І. Дорошенка. Київ. Вища школа. 1992. 398 с.

4. Мілевська О.П. До питання формування зв'язних висловлювань в учнів із загальним недорозвитком мовлення // *Логопедія*. 2011. № 1. С. 45-50
5. Наумчук М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі. [2-ге вид., доп. і переробл.]. Тернопіль. Астон. 2005. 352 с.
6. Пономарьова К.І. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів // *Початкова школа*. 2001. № 4. С. 23-26.
7. Рібцун Ю.В. Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення // *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 4. С. 32-35.
8. Рібцун Ю.В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ // *Логопедія*. 2011. № 8 (8) серпень. С. 4-11.
9. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.
10. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Київ. Видавничий дім «Слово». 2014. 208 с.

Отримано 12.05.2022

УДК 159.922.76:316.772.2

С.О. Пархомчук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
доцент **С.А. Михальська**

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті розкривається теоретичний аналіз проблеми комунікативного розвитку дитини з розладами аутистичного спектру у психолого-педагогічній літературі. Охарактеризовано особливості розвитку невербальної та вербальної комунікації дітей з розладами аутистичного спектру. Визначені умови формування комунікативної навички у дітей з розладами аутистичного спектру.

Ключові слова: комунікативний розвиток, спілкування, розлади спектру аутизму, діти.

The article reveals a theoretical analysis of the problem of communicative development of a child with autism spectrum disorders in the psychological and pedagogical literature. Features of the development of nonverbal and verbal communication of children with autism spectrum disorders are described. The conditions for the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders are determined.

Keywords: communicative development, communication, autism spectrum disorders, children.

Постановка проблеми. Комунікативний розвиток особистості тривалий, складний і динамічний процес, який характеризується своєрідними особливостями на кожному віковому етапі. Порушення комунікативної сфери при розладах аутистичного спектру є різноманітними. У дітей з розладами спектру аутизму (надалі – РАС) спостерігається значна затримка у формуванні невербальних засобів спілкування, а також мовленнєвого розвитку, що проявляється системним недорозвитком усіх його сторін.

Аналіз останніх досліджень. Особливості розвитку мовлення та комунікації дітей з РАС досліджували багато науковців, зокрема: Н. Базима, С. Конопляста, О. Літвінова, І. Логвінова, І. Мамайчук, О. Мастюкова, С. Морозова, О. Нікольська, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Становлення мовлення дітей із РАС відбувається специфічно і має ряд особливостей: варіативність та нерівномірність мовленнєвого розвитку, недостатнє розуміння зверненого мовлення, використання ехолалій, наявність неологізмів, перестановка займенників, використання незвичайної інтонації, відсутність звернення висловлювання до співрозмовника з метою комунікації. Зазначені особливості розвитку невербальної та вербальної комунікації надзвичайно ускладнюють взаємодію дитини з оточуючими [1].

Мета статті: теоретичне узагальнення питання особливостей комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу. На думку Д. Шульженко комунікативна навичка у дітей з РАС проходить ті ж стадії розвитку, що і при нормотиповому розвитку уміння висловлювати прохання (невербально, вербально); ведення діалогу з урахуванням розуміння змісту запитання та мімічно-жестового проксемічного супроводу як соціально-відповідна реакція; розповідь відповідно пережитому досвіду як навичка коментування та повідомлення [6].

Для дітей з РАС характерні труднощі невербальної комунікації, а саме: використання жестів, мімічної експресії, рухів тіла. Дуже часто

відсутній вказівний жест. Дитина бере батьків за руку і веде до об'єкта, підходить до місця його звичного розташування і чекає, поки їй дадуть предмет. Уже на ранніх етапах розвитку в дітей з аутизмом наявні ознаки перекручування специфічних вроджених поведінкових паттернів, характерних для нормальних дітей [4, с. 40].

Навичка спілкування в дітей з РСА формується з суттєвим запізненням, а також має своєрідні прояви: виражену спрямованість на забезпечення егопотреб при недостатньому розумінні мовлення в цілому та емоційних переживань, а також потреб інших учасників цього процесу [2].

В. Щербата, Л. Ляховець, А. Горелько [7] до найбільш розповсюджених особливостей спілкування дітей із розладами аутичного спектру зараховують: знижену здатність до візуального контакту, бажання до усамітнення, відсутність емоційного контакту з близькими, відсутність імітаційних дій, різноманітні мовленнєві порушення, недостатність невербальної комунікації (відсутність жестів і невиразність міміки).

Створення стимулюючого, розвиваючого середовища навколо дитини, використання природнього підкріплення ситуації та дотримання послідовності формування комунікативної навички пришвидшить її формування у дітей з розладами спектру аутизму [5].

І. Логвінова [3, с.14-16] на основі даних про особливості невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РСА 3-4 та 6-7 років виділила психолого-педагогічні умови для ефективного формування невербальних засобів комунікативної діяльності:

- якісна присутність дорослого, як партнера, що вибудовує комунікативний простір у межах безпечного розвивального середовища і забезпечує ігровий контекст спілкування;
- цілеспрямована підтримка будь-якої невербальної поведінкової активності дитини з РСА;
- активне усвідомлення комунікативних ролей, присутності себе та Іншого;
- врахування специфічних характеристик аутизму та впливу порушення сенсорної інтеграції на комунікативну спрямованість дітей із РСА;
- послідовність формування і закріплення цілеспрямованих комунікативних дій, тобто жестової репрезентації;
- організація ситуацій успіху у взаємодії дитини з РСА з іншими;

- розширення меж комунікативної взаємодії від непрямого невербального контакту в межах діади до цілеспрямованої парної комунікації і групової взаємодії;
- моделювання стабільних, передбачуваних, повторюваних комунікативних ситуацій із поступовим переходом до більш творчих, нових;
- активізація наслідувальної поведінки;
- розвиток ігрової діяльності.

Висновки та перспективи дослідження. У дітей з розладами аутистичного спектру спостерігається значна затримка у формуванні комунікативних навичок. Серед особливостей комунікативного розвитку дітей з РАС виділяють недостатність невербальної комунікації та розуміння зверненого мовлення, відсутність звернення висловлювання до співрозмовника з метою комунікації та ін. Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у розробці рекомендацій щодо покращення формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з РАС. Ці питання будуть пріоритетними у подальшій науковій роботі.

Список використаних джерел

1. Базима Н.В., Мороз О.В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 3–8.
2. Гаврилова Н.С., Константинів О.В., Гаврилов О.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). *Актуальні питання корекційної освіти*. 2021. Вип. 17. С. 54–75.
3. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2013. 17 с.
4. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів. «Тріада плюс», 2012. 520 с.
5. Ткач О.М. Особливості формування комунікативної навички у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 282-290.
6. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ. Слово. 2009. 385 с.
7. Щербата В., Ляховець Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей із розладом аутистичного спектру. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Випуск 3. С. 165-172.

Отримано 12.05.2022

УДК 159.942-053.5-056.313:[364.622-785.4:78.02

В.С. Проценко

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент Рудзевич І.Л.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті розглядаються теоретичні аспекти впливу арт-терапевтичних методів і психофізіологічні особливості дитини молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту. Використання творчих методів направлених на дозрівання емоційно-вольової сфери учня з порушенням інтелекту, та покращення здібностей, які не відповідають хронологічному віку. Розкриття творчого потенціалу за допомогою методів арт-терапії. Розглядається досвід арт-терапевтичної праці в кризових умовах в онлайн просторі.

Ключові слова: психологічна корекція, мистецтво, творчість, психофізіологічний розвиток, порушення інтелекту, розвиток, арт-терапія, онлайн простір.

The article considers the theoretical aspects of the influence of art-therapeutic methods and psychophysiological features of a child of primary school age with intellectual disabilities. The use of creative methods aimed at maturing the emotional and volitional sphere of the student with intellectual disabilities, and improving abilities that do not correspond to chronological age. Disclosure of creative potential with the help of art therapy methods. The experience of art-therapeutic work in crisis conditions in the online space is considered.

Keywords: psychological correction, art, creativity, psychophysiological development, intellectual disorders, development, art therapy, online space.

Постановка проблеми. У всі часи свідомого людства гостро постає питання по формуванню контактів особливих дітей з оточуючим світом і коригування їх емоційних реакцій на зовнішні і внутрішні впливи. Зростання інтересу дітей з порушенням інтелекту до світу, обумовлене здатністю дитини виявляти, сприймати, усвідомлювати і відтворювати реальність, через свої внутрішні засоби різних сфер, вмінь та навичок. І велику роль в цьому відіграють емоції, чи не найважливішу в щасливому житті майбутньої дорослої особистості. Нам відомо як від вміння учня

розпізнавати свої і чужі емоційні образи залежить його здатність до навчання, пристосування в побуті. Гармонійні контакти з оточенням та й взагалі, щасливе життя дитини і тих хто поруч.

Тому, вивчаючи це питання можна зауважити, чим раніше працювати з емоційної сферою дитини, раніше звернути увагу на причини порушення що приховує емоційна сфера учня, тим кращі результати в навчанні та боротьбі з подолання шкідливого впливу «непотрібних» емоцій на якість і красу повсякденного буття дитини з особливими потребами. І не варто забувати про полегшення стосунків в родині, наскільки легким стане не просте повсякдення контактів між членами сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив доволі активний інтерес вчених і практиків до впливу арт-терапії на розвиток молодших школярів з порушенням інтелекту, що розглядається в багатьох окремих працях і публікаціях. Вчені дослідили, підхід через мистецтво в арт-терапії є ланкою або посередником при розумінні один одного між молодшим школярем з порушенням інтелекту та вчителем на символічному рівні. Покращує якість спілкування, розуміння. Через образи художньої творчості, які в свою чергу вказують на те що відбувається у підсвідомих процесах включаючи страхи, конфлікти, бажання, думки, почуття і все що існує у внутрішньому світі дитини. Так як сама вона про це не скаже.

Термін, арт-терапія, вперше був використаний ще у далекому 1938 році Андріаном Хілом при описі робіт. Згодом набув широкого значення і був визнаний в широкому сенсі. На протязі ХХ століття, дотепер стає ресурсом загального використання в центрах реабілітації, спеціальних школах, приватних заняттях як засіб корекції та навчання в різних умовах. Є можливим навіть в не контактному форматі через простір інтернету. Що на сьогодні досить актуально. (Тараріна О., Литвиненко В., Вознесенська О., Деркач О., Скар О. та інші).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні впливу арт терапевтичного виховання психофізіологічного розвитку дитини з порушенням інтелекту в молодшому шкільному віці. Донести до читачів можливість результативної праці за допомогою арт-терапії з молодшими школярами з порушенням інтелекту по обидва боки монітору, де вчитель спілкується з учнем через камеру комп'ютера. Знаходячись очно далеко один від одного.

Виклад основного матеріалу. У процесі життєдіяльності дитини в сім'ї відбувається її соціалізація, на прикладі найближчого оточення. Важливими явищами виступають засвоєння дитиною з порушенням інтелекту загальнолюдських цінностей, духовного багатства, культурних

традицій, формування практичних умінь та навичок. Соціальні опитування підтверджують що, в наслідок зайнятості батьків у них відчувається брак часу на виховання своїх дітей. А учням шкільного віку потрібна постійна увага, підтримка та супровід як то кажуть 24/7. Це вкрай необхідно для гармонійного і повноцінного формування особистості дитини з інтелектуальними розладами. Через хибне сприйняття емоційного руху як внутрішнього світу учня так і зовнішнього, виникає безліч складнощів щохвилини, в дрібничках, які в свою чергу призводять до глобальних проблем в стосунках з близьким оточенням. В якому учневі доводиться перебувати найбільше. Через труднощі а іноді і неможливість вірного сприйняття молодшого школяра з порушенням інтелекту емоцій оточуючих, руйнуються стосунки з батьками. Батьки не витримавши навантаження не простого буття можуть впадати в відчай і не завжди бути чутливими настільки, наскільки це потрібно конкретній дитині з розладами розуму.

Не отримуючи потрібної батьківської уваги у дітей з порушенням інтелектом підвищується дратівливість і як наслідок порушується мікроклімат у родині. Більшість дітей в таких випадках переводять увагу з себе на яскраві в їхньому баченні моменти, не завжди доцільні з точки зору дорослих. За допомогою професійного педагога, батьки з легкістю і користю можуть використовувати арт-терапевтичні, будь-які методи і граючи навчати своє дитя. Цікаво проводити час з відчуттям радості, любові, не втомлюючись - спілкуючись з дитиною зі зламаним сприйняттям в емоційній сфері на її мові. Наприклад за допомогою драмтерапії, лялькотерапії, казкотерапії, малювання, музикотерапії, танцювальної терапії (слова говорять самі за себе) де герої є прикладами зразкової поведінки, або просто навчають потрібних речей, рухів та ін. Одночасно і паралельно учень засвоює велику кількість корисних вмінь та навичок, таких як абстрактне мислення, орієнтування в часі і просторі, концентрація та терпіння до тривалих занять в школі, посидючості. Доповнюють позитивні навички. Тату чи матері, які втомлені доглядом за важкою дитиною не потрібно зайвий раз змушувати себе, щось придумувати і трудитись над сюжетом в казкотерпії, драмтерапії, щоб заохотити школярика до знань. Матеріали легко доступні в різноманітті і прості.

Така співпраця батьків з педагогічним колективом закладу, де навчається учень є, одна з найважливіших і творчих позицій в розвитку здорової особистості в молодшого школяра з порушеннями інтелекту. Без допомоги в домашніх умовах, вся робота колективу в школі не буде мати особливого сенсу для повноцінного коригування здібностей дитини.

Саме тому цьому пункту варто відвести особливо велике значення. І заохочуємо читачів, долучайте батьків за допомогою арт-терапії, без їх участі всі труди педагогічного колективу будуть марними в більшості випадків.

Арт-терапія як інструмент, є найдоступніша і найпростіше засвоювана навіть тими хто не має відповідної педагогічної освіти. Має велику кількість засобів і методів на вибір будь-якому інтересу дитини. Досвідчений педагог легко введе в курс родича бажаного допомогти своєму чаду. В цьому велика перевага арт-терапевтичних заходів, занять тощо. Її обширність вражає. Має вплив на всі сфери здоров'я молодшого школярика з інтелектуальними порушеннями, психофізіологічного розвитку, моторики тощо.

Також на сьогодні особливо актуальна робота в онлайн просторі під час пандемії або ж військового стану. Для цього чудово підходить, наприклад, метод малювання, майже всі діти люблять малювати. Починаючи з простих рисочок, малюючи на папері по обидва боки екрана, можна встановити швидкий і продуктивний контакт. Де зв'язком буде творчість. Розвиваючи в процесі від простого до складного і збільшуючи час в ефірі, в залежності можливостей дитини, від декілька хвилин до збільшення часу заходу. Таким чином пристосовуючи мимоволі учня до витримки і концентрації.

Вважається робота оф-лайн продуктивнішою, проте в кризові часи онлайн праця може замінити навчання і підтримувати розвиток молодшого школяра з порушенням інтелекту, якщо не має можливості ходити до школи. Тут існує велика площина не досліджених можливостей її варто розвивати і доповнювати. Можна займатись з дітьми різних нозологій також з тими хто фізично не здатен ходити до класу або є труднощі з переміщенням.

Хочу поділитись власним досвідом корекційної практики під час карантину. Де довелось перелаштовуватись на інший рівень роботи, невідомий на той час для всіх. Адже до карантинних обмежень, нікому навіть в голову не приходило про можливість проводити заняття з молодшими школярами з порушенням інтелекту, через камеру знаходячись далеко один від одного. З самого початку думки про такий спосіб роботи здавалися нереальними. Інструкцій чітких не було. Більшість колег не вірили в ефективність нового способу проведення занять з особливими дітьми. І ми також, допоки не почали це робити. Карантин загострювався, учні без підтримки педагогів і не відомо коли отримають належний супровід. Трапилось виходити з положення методом найменшого супротиву, приймати ситуацію як є і брати з неї максимальну користь. Повірити в можливість неможливого.

Важливі висновки які ми зробили під час роботи онлайн. Перше, це знову ж, батьки, їхня участь в процесі обов'язкова, особливо на початку. Допомога кого-небудь одного із членів сім'ї необхідна, щоб переводити мову дитини якщо вона взагалі не розмовляє або ж не зрозуміло промовляє слова. Якщо не може самостійно сидіти в кріслі, її підтримувати. Якщо не може працювати руками, це мають робити дорослі за вказівкою педагога. На початку пристосування до такого заходу чи уроку, хтось із дорослих повинен грати роль ланки та перекладача, до початку, коли буде встановлений тісний контакт і довіра між вчителем і учнем. Без участі дорослого по той бік екрана подальша робота буде не можлива, у випадку коли дитина не може самостійно виконувати елементарні навички потрібні для встановлення контакту. Прояснивши для себе, на що саме реагує хлопчик чи дівчинка, це може бути улюблена тваринка, предмет чи якась дія. Ми застосовували картинки з зображенням для утримання уваги. Тобто, наступним важливим моментом в роботі онлайн це є напрацювання уваги і концентрації учня через зацікавлений об'єкт, малюнок, чи предмет. Хлопчик, який реагував на машинки і нічого більше не сприймав візуально, в нього в руках завжди була моделька авто. Для нього було зроблено картинки з авто різних кольорів, різних розмірів, і в різних положеннях. Спочатку ми просто з ним розглядали, утримуючи його погляд через екран і це було досягнення. Наступним кроком це було невеличке ускладнення, скажімо розгляд різних кольорів авто, наступним кроком картинки машинок які розташовані по різному в просторі. І так далі. По мірі зростання довіри учня і збільшення його посидючості зростало і навантаження. Тут ми пишемо про складні порушення, з тяжким ступенем, де чутливість до моменту успіхів є надзвичайно важливою. Використання арт-терапевтичних дій в цьому випадку є пристосування і зацікавлення дитини до роботи в не звичному для неї режимі. Якщо діяти обережно, через зацікавленість і інтерес, без тиску то за 5-7 занять школяр з порушеним інтелектом напрацює навик посидючості перед монітором. Поступово крок за кроком кожного дня, час спілкування збільшиться від декілька хвилин до 20-30. Де молодший школяр з порушенням інтелекту звикне до монітора і буде вільно почуватись. Зросте його здатність до сприйняття, довіра до вчителя на екрані. Доведеться багато докладати зусиль щоб встановити контакт і напрацювати готовність до навчання саме в такий не звичний і новий спосіб, що є саме по собі досить складним завданням. Для цього необхідно: а) бажання батьків бути поруч і допомагати; б) терпіння корекційного педагога чи вчителя; в) виявлення того арт-терапевтичного

об'єкта, на який молодший школяр з порушенням інтелекту найбільш зацікавлено реагує і утримує погляд.

Щоразу, поступово, на кожне наступне заняття збільшувати час роботи в єфірі по хвилино, обережно не зашкодивши бажанню школярика, не зруйнувавши його намірів. Навпаки, створюючи нову позитивну мотивацію, так наче розширюючи поле навколо арт-терапевтичного інструмента який понад усе цікавить учня. Через розповіді, обговорення, судження, запити, запитання, пояснення. Тут потрібна тонка ювелірна майстерність, здатність до відчуття того моменту, де молодший школяр з порушенням інтелекту ще може сприймати матеріал і де ще не готовий до повноцінного уроку в такому режимі і швидко втомлюється. На початку роботи через зв'язок на камеру застосування арт-терапевтичних засобів є мінімальним, адже основна задача це встановлення контакту і не зруйнувати бажання дитини до спілкування в незвичний і невідомий досі для неї спосіб. Педагогу, дефектологу, чи вчителю знадобиться велика кількість терпіння, мужність, перш ніж можливо буде проводити повноцінне заняття в такій мірі, щоб учень з тяжким ступенем порушення міг сприймати аби щось і з'явилась площина для подальшої корекційної роботи. Звикнув до нового формату. Тривалість пристосування до нової позиції в навчанні молодшого школяра з порушенням інтелектом через простір є таким, наскільки є ступінь самого порушення. Відповідно до глибокого ступеня знадобиться більше часу на, лише, пристосування до готовності працювати з поступовим посиленням. Лише тоді, як встановлено щільний контакт, довіра, як дитина готова вільно, за своїм бажанням співпрацювати і спокійно сприймає взаємодію з вчителем через екран монітора, можна переходити до реального навчання чи корекції. Збільшуючи поступово навантаження і використання засобів арт-терапії. Вибір методу напряму залежить від зацікавленості дитини тим чи іншими діями. Опираючись виключно на інтереси хлопчика чи дівчинки.

Починати урок ми рекомендуємо з вправ для очей, наприклад, «покліпати повіками як крильцями метелика», «зловити поглядом комарика». Разом в парі з педагогом. Наступним кроком прості вправи з дрібної моторики. В засобах арт-терапії є, вправи дрібної моторики доречні у всіх випадках. Дрібна моторика – це, простою мовою, точний набір дрібних різноманітних рухів кисті руки та пальчиків, долоньки. Не потрібно недооцінювати її значення для розвитку мозку дитини з . Розвиток точних рухів руки сприяє як емоційному, так і психофізіологічному розвитку. Чим краще розвинена моторика рук дитини, тим швидше вона починає говорити, писати, творити, тим краще

вона розмовляє. До того ж це весело і приємно можна перетворити в грайливу, цікаву форму.

Не варто забувати що в молодшому шкільному віці дитина також розвивається і фізіологічно. Хрящові тканини хребта замінюються кістковим, тому правильно сидіти, тримати ручку і рухливий режим дуже важливі для формування здорової постави. Допоможе різноманітність арт-терапевтичних методик, яка налічує велику кількість на кожну потребу школярика. Від фізіологічних до психологічно-корекційних потреб.

Після напрацювання таких навичок посидючості і уваги до камери, заходи по якості впливу на емоційну сферу молодшого школяра з порушенням інтелекту, будуть прирівнюватись до звичайних «живих» уроків і давати відповідний результат. Стає можливим підбір більш ускладнених по змісту засобів арт-терапії та змістовнішою співпраця.

Висновки. Отже досвід використання різноманітних засобів арт-терапії позитивно позначається на повноцінному психічному розвитку дитини з порушенням інтелектом в молодшому шкільному віці. Їх велика кількість дозволяє проводити корекцію в онлайн просторі в тому числі, коли в живу зустріч є неможливою. За умови доцільного використання в потрібний момент в потрібному напрямку та поміркованого керування арт-терапія, сприяє формуванню у дитини з порушенням інтелекту цілісного образу «Я» в емоційних контактах з самим собою із оточуючим середовищем.

Список використаних джерел

1. Верджиховська О.М., Рудзевич І.Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі. Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка. 2016. 292 с.
2. Козленко М.О. Теорія і методика Корекційно-розвиваючої роботи в системі фізичного виховання учнів спеціальної школи: автореф: дис. ...доктора пед. наук. Київ. 1984.
3. Туріщева Л.В. Корекційна педагогіка. Секрети внутрішньої гармонії. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2009. №14. С. 84-88.
4. Бернацька, О. Виховання самостійної особистості засобами філіо-арт-терапії. *Психолог*. 2010. № 16. С. 24-28.
5. Белогурова, М. Арт-терапевтичний супровід дошкільників Психолог дошкілля. 2013. № 4. С. 24-29.

Отримано 12.05.2022

УДК 376-053.4-056.34:75

К.В. Радецька

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Опалюк**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті розглянуто особливості формування основ образотворчої діяльності в дошкільників з синдромом Дауна.

Ключові слова: дошкільники, образотворча діяльність, синдром Дауна, психолого-педагогічне забезпечення.

The article considers the peculiarities of the formation of the basics of art in preschoolers with Down syndrome.

Keywords: preschoolers, art activity, Down syndrome, psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена зростанням чисельності зазначеної нозології дітей, які розпочинають навчання у дошкільних навчальних закладах освіти, а також посиленням уваги до їхнього розвитку та інтеграції в суспільне життя. Втім, ще немає достатнього забезпечення ефективного корекційно-розвивального виховання та навчання дошкільників із синдромом Дауна в державних закладах освіти різних вікових напрямків, а організація психолого-педагогічного супроводу здійснюється переважно у недержавних реабілітаційних та інклюзивно-ресурсних центрах.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні стратегії реформування освіти у контексті особистісно-орієнтованого виховання висувають відповідні вимоги до навчально-виховного процесу дітей з порушеннями психофізичного розвитку з позицій оновлення його змісту та методів реалізації (І. Бех, В. Бондар, О. Вержиховська, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.).

Одним із важливих питань сьогодення є створення сприятливих психолого-педагогічних умов для навчання та виховання дошкільників з особливостями психофізичного розвитку, зокрема, із синдромом Дауна, метою чого виступає ефективність соціалізації, реалізація їхніх освітніх потреб, підготовка до шкільного навчання. Синдром Дауна впродовж

останніх років – одне з найпоширеніших генетичних порушень, яке зустрічається в одного із приблизно 850 новонароджених в усіх країнах світу. При правильній організації навчально-виховної та корекційної роботи, діти з синдромом Дауна стають повноцінними членами суспільства, успішно навчаючись в різних типах дошкільних та шкільних навчальних закладів, опановуючи доступні професії, працюючи на підприємствах, у сфері обслуговування та сільського господарства (С. Бакли, Г. Бойко, І. Гладченко, О. Мозолук-Коновалова, М. Пітерсі та ін.).

Поширення досвіду раннього психолого-педагогічного супроводу дітей із синдромом Дауна та їхніх батьків командою фахівців, урахування особливостей пізнавальної, мовленнєвої, моторної, психоемоційної сфери дітей у навчально-виховному процесі доводить наявність у таких дошкільників значних потенційних можливостей розвитку, здатності до опанування навичок спілкування, самообслуговування, рахунку, письма, читання, малювання та ін. При цьому провідним засобом формування позитивного ставлення до світу на основі емоційно-чуттєвого досвіду, залучення до художньо-творчої діяльності, розвитку чуттєво-емоційної сфери дітей, художньо-образного мислення, потреби і здатності до художньо-творчої самореалізації є образотворча діяльність (С. Бакли, Г. Бойко, Л. Виготський, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Є. Ігнат'єв, С. Ігнат'єв, М. Матвеева, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

Теоретичне обґрунтування необхідності добору психолого-педагогічного забезпечення образотворчої діяльності для інтелектуального розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту, практичне доведення значущості виховних можливостей образотворчого мистецтва, що знаходять реалізацію у цілеспрямованому педагогічному процесі, відображено у дослідженнях таких науковців як С. Бакли, О. Гаврилушкіна, І. Дмитрієва, О. Єкжанова, А. Катаєва, Н. Соколова, О. Стребелева, С. Трикоз, та ін.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей формування основ образотворчої діяльності в дошкільників з синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Образотворча діяльність позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення. Під час навчання здійснюється корекція рухових навичок, просторової орієнтації, зорово-моторної координації, покращується загалом загальний розвиток дитини. Для того, щоб образотворча діяльність мала корекційно-розвиваюче спрямування, вона повинна бути організована з урахуванням закономірностей розвитку, спільних для норми і патології, а також з урахуванням своєрідності

психічного розвитку, обумовленої порушенням. Успіхи дітей з порушеннями інтелекту в оволодінні образотворчою діяльністю залежать від способів навчання та врахування індивідуальних психофізичних можливостей кожної дитини. Тому питання вибору адекватних методів і змісту навчання є надзвичайно важливим. Для успішної образотворчої діяльності необхідною умовою є наявність двох основних факторів: інтелектуального й емоційного [3].

Ефективність корекційної роботи на заняттях з малювання покращиться, якщо завдання, які виконуватимуться дітьми, будуть: активно впливати на сенсорні процеси, пізнавальну діяльність, емоційно-вольову сферу, дрібну та загальну моторику; відповідати можливостям дітей з порушеннями інтелекту (цим можливостям повинні відповідати структура об'єкту зображення, кількість зображуваних предметів; під час тематичного малювання дітям потрібно пропонувати зображати достатню кількість предметів і явищ); активізувати і стимулювати інтелектуальну і практичну діяльність; формувати і закріплювати графічні вміння і навички (володіння олівцем, пензлем, регулювання рухів, відповідно до завдань зображення, правильна передача просторового розташування предметів); передбачати закріплення графічних дій на різному за змістом матеріалі; сприяти всебічному розвитку; мати практичне і загальносуспільне значення; заняття образотворчою діяльністю повинні надавати дитині відчуття радості і задоволення; виконані протягом одного заняття (уроку) [1; 6].

Корекційний вплив образотворчої діяльності на розвиток дітей з порушеннями інтелекту можливий за умови цілеспрямованого і систематичного навчання з використанням усіх видів образотворчої діяльності: малювання, ліплення, аплікації у дошкільних закладах різного типу.

Діти із синдромом Дауна краще реагують на такий виклад матеріалу, у якому, поряд з мовою, є присутніми жести чи інші зорові стимулятори. Вони підкреслюють, що формування раннього візуального словника позитивно впливає на розвиток усіх пізнавальних процесів дитини. Ці діти проходять ті ж етапи розвитку, що й решта, які розвиваються типово, тільки у повільнішому темпі. Їм, як і дітям з типовим розвитком, притаманні такі емоції: смуток, радість, страх, гнів, однак формування елементарних соціально-побутових навичок потребує більше часу та спеціальних методів навчання [4].

До негативних факторів під час організації дошкільного навчання дітей із синдромом Дауна відносимо: недостатнє врахування особливостей психофізичного розвитку дітей у процесі формування образотворчої діяльності, їх збережених функціональних систем;

відсутність комплексного корекційно-розвивального навчання дітей із синдромом Дауна.

Формування образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна повинно охоплювати елементарні знання про розмір, колір, форму предметів; сформованість графічних навичок; уміння орієнтуватися в просторі, аркуші паперу, впізнавати предмети в малюнках та об'ємних пластичних виробках на основі розвитку розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; вміння елементарних технічних операцій з ліплення, аплікації, малювання. Врахування стану сформованості образотворчої діяльності з окреслених показників сприятиме ефективному методичному забезпеченні образотворчого процесу, зниженню негативного впливу вторинних відхилень на становлення особистості, підтримці пізнавального інтересу дітей та активізації компенсаторних можливостей, удосконаленню змісту та якості корекційного навчання [5].

Методика констатувального етапу дослідження передбачала наступні завдання: розробити методику дослідження рівня сформованості основ образотворчої діяльності в дошкільників з синдромом Дауна; емпірично виявити стан сформованості основ образотворчої діяльності за встановленими показниками; проаналізувати якісні та кількісні показники щодо особливостей прояву образотворчої діяльності в дошкільників із синдромом Дауна.

Методика вивчення стану сформованості основ образотворчої діяльності у дошкільників з синдромом Дауна включала наступні етапи: спостереження за освітнім процесом; бесіда з дошкільниками; практичні завдання на з'ясування стану сформованості у дошкільників із синдромом Дауна уявлень про розмір (величину), колір; практичні завдання на з'ясування стану сформованості у дошкільників із синдромом Дауна графічних навичок; практичні завдання на з'ясування стану сформованості у дошкільників із синдромом Дауна просторового орієнтування у процесі образотворчої діяльності; практичні завдання на з'ясування стану сформованості у дошкільників із синдромом Дауна вміння впізнавати предмети в малюнках та об'ємних пластичних виробках; практичні завдання на з'ясування стану сформованості у дошкільників із синдромом Дауна елементарних технічних операцій.

У процесі аналізу якісних та кількісних даних емпіричного вивчення нами було виявлено характерні особливості та труднощі опанування основами образотворчої діяльності дошкільниками з синдромом Дауна. Зокрема, порівняльний аналіз стану сформованості основ образотворчої діяльності в дошкільників із синдромом Дауна та в дошкільників з

порушеннями інтелекту показав, що в дошкільників із синдромом Дауна спостерігаються значні труднощі, пов'язані з функціонуванням операційного компонента образотворчої діяльності, у них значно гірше сформовані графічні навички, елементарні технічні операції, зокрема, володіння прийомами малювання, аплікації та ліплення. Вони не орієнтуються на аркуші паперу, що означає відсутність навичок просторового орієнтування. Проте для дітей обох груп на четвертому році навчання завдання на розпізнавання кольорів, форм та розмірів предметів викликали менші труднощі, оскільки діти навчилися аналізувати зразок і зіставляти з ним форми на основі зорово-рухового обстеження.

Дані проведеного вивчення дають підставу стверджувати про необхідність організації цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи в процесі навчання образотворчої діяльності дошкільників з синдромом Дауна з урахуванням особливостей їхнього розвитку та застосування педагогічних умов – організаційних, дидактичних та корекційно-розвивальних, які є основоположними в процесі формування образотворчої діяльності та забезпечували б ефективність спеціальної корекційної методики. Комплексне вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини із синдромом Дауна забезпечить ефективну стратегію її розвитку.

На формувальному етапі дослідження ми виділили наступні взаємопов'язані педагогічні умови: організаційні (створення розвиваючого середовища для дошкільників із синдромом Дауна; залучення до педагогічного процесу команди фахівців: вихователів, психологів, корекційних педагогів, які працюють з дошкільниками з синдромом Дауна; залучення батьків у яких є в дошкільники з синдромом Дауна, їх педагогічна просвіта); дидактичні (добір доступного змісту навчально-виховного матеріалу для роботи з в дошкільниками із синдромом Дауна; застосування спеціальних методів, прийомів, видів роботи відповідно до виявлених порушень у дошкільників із синдромом Дауна; використання своєрідної структури занять для в дошкільників із синдромом Дауна; забезпечення міжпредметних зв'язків при проведенні занять з дошкільниками із синдромом Дауна (зв'язок образотворчої діяльності з оточуючим світом, грою, елементарними математичними уявленнями, розвитком мовлення та іншими видами діяльності); використання нетрадиційних технік образотворчої діяльності при навчанні та вихованні дошкільників із синдромом Дауна) та корекційно-розвивальні (вивчення стану сформованості образотворчої діяльності; психологічна допомога дитині та її батькам у процесі формування образотворчої діяльності; забезпечення емоційної насиченості занять;

попередження фізичного та розумового перевантаження дошкільника з синдромом Дауна; використання корекційно-розвивальної методики в процесі формування основ образотворчої діяльності в даній нозології дітей), дотримання яких сприяє ефективному формуванню основ образотворчої діяльності, забезпечує розвиток особистості дитини із синдромом Дауна на основі врахування командою фахівців психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей дітей.

Реалізація організаційних, дидактичних, корекційно-розвивальних педагогічних умов формування основ образотворчої діяльності в дошкільників із синдромом Дауна передбачає гнучку систему адаптації змісту навчання образотворчої діяльності до особливостей психофізичного розвитку кожної дитини із синдромом Дауна. Використання нетрадиційних технік, інноваційних корекційно-розвивальних методик, різноманітних методів, прийомів, видів роботи з дітьми спрямоване на очікування позитивного навчально-корекційного результату. Зміст педагогічних умов визначався результатами аналізу проблеми формування основ образотворчої діяльності в дошкільників із синдромом Дауна [2].

Зміст корекційно-розвивальної роботи з формування образотворчої діяльності передбачає етапне формування дошкільників із синдромом Дауна уявлень про предмети і явища навколишнього середовища, інтересу до продуктивних видів діяльності, розвиток зорово-рухової координації, оволодіння технічними операціями, сенсорними еталонами з урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації завдань. Формування образотворчої діяльності в дошкільників із синдромом Дауна повинно відбуватися комплексно, тобто повинні використовуватися різноманітні види продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація, нетрадиційні образотворчі техніки), інші види мистецтва (музика, художнє слово), комбіновані заняття та запропоновані педагогічні умови, зокрема, створення розвивального середовища; залучення до педагогічного процесу команди фахівців: вихователів, психологів, дефектологів; залучення батьків, їх педагогічна просвіта; добір доступного змісту навчально-виховного матеріалу; застосування адекватних методів, прийомів, видів роботи; використання своєї структури занять; забезпечення міжпредметних зв'язків (зв'язок образотворчої діяльності з оточуючим світом, грою, елементарними математичними уявленнями, розвитком мовлення та іншими видами діяльності); використання нетрадиційних технік образотворчої діяльності; психологічна допомога дитині та її батькам у процесі формування образотворчої діяльності; забезпечення емоційної насиченості занять; попередження фізичного та розумового

перевантаження дитини; використання корекційно-розвивальної методики в процесі формування основ образотворчої діяльності в дошкільників із синдромом Дауна. Це посилює емоційний характер процесу образотворчої діяльності. Образотворча діяльність приваблює дітей несподівано отриманим результатом, здійснює корекцію психофізичного розвитку дітей цієї категорії.

Висновки. Головною умовою роботи з дошкільниками із синдромом Дауна є відсутність вимог негайного отримання певного результату. Педагоги і батьки повинні знаходити і помічати цікаві моменти в готових малюнках, аплікаціях, ліплених виробках дітей, учити дітей захоплюватися результатами своєї діяльності. За дотримання таких умов образотворча діяльність виступає потужним психотерапевтичним та корекційно-виховним засобом. Важливо корекційним педагогам під час оцінювання результатів образотворчої діяльності дошкільників із синдромом Дауна відзначати ті позитивні досягнення психофізичного, емоційного розвитку дітей, котрі допоможуть батькам набутти впевненості в можливостях своїх дітей і зміцнить їх бажання брати активну участь у розвитку своєї особливої дитини.

Список використаних джерел

1. Бойко Г. (2003) Підготовка підлітків із синдромом Дауна до психосоціальної інтеграції в суспільство: дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія». Одеса. 178 с.
2. Бондар В. (2005) Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ. Наш час. 176 с.
3. Котляр В. (2009) Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей. Київ. Кондор. 200 с.
4. Мозолюк-Коновалова О. (2011) Корекційна спрямованість образотворчої діяльності дошкільників із синдромом Дауна. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць / за ред. Т. Сак. Київ. Кафедра. 2011. С. 98-103.
5. Мозолюк-Коновалова О. (2013) Формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наукових праць. Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова. № 23. С. 159-161.
6. Трикоз С. (2012) Корекція сенсорного розвитку розумово відсталих дошкільників засобами дидактичних ігор та вправ: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ. 210 с.

Отримано 12.05.2022

УДК 376-056.264-053.4:81'27

Ю. Савлук

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
професор **Н.С. Гаврилова**

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

В статті описано особливості застосування сюжетно-рольових ігор з метою формування діалогічного мовлення у дошкільників із ЗНМ. Охарактеризовано суть мовленнєвих труднощів, що ведуть до гальмування розвитку діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ. Подано послідовність та напрямки застосування ігор в процесі проведення логопедичної роботи з метою формування навички спілкування у дошкільників із ЗНМ.

Ключові слова: дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення, сюжетно-рольова гра, діалогічне мовлення.

The article describes the features of the use of story-based role-playing games in order to form dialogic speech in preschoolers with speech underdevelopment. The nature of speech difficulties leading to inhibition of the development of dialogic speech in children with speech underdevelopment is described. The sequence and direction of application of games in the process of speech therapy work in order to form communication skills in preschoolers with speech underdevelopment are presented.

Keywords: preschoolers with general speech underdevelopment, role-playing game, dialogic speech.

Актуальність дослідження. Розвиток мовлення є одним із найважливіших завдань сучасної дошкільної освіти. Це зазначено у Законі України «Про дошкільну освіту» та Базовому компоненті дошкільної освіти. Процес підготовки до навчання в школі дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ) передбачає як формування мовленнєвої, так і комунікативної компетентності. [1]

Дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом для засвоєння загальноприйнятих форм комунікації і правил поведінки серед людей. У цей віковий період дитина оволодіває соціальним простором людських відносин через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні відносини з однолітками. В ході спілкування у дитини формується комунікативно - мовленнєві вміння і навички: вступати в контакт, встановлювати і підтримувати взаємини, розуміти партнера, засвоюються засоби комунікації. Відсутність або дефіцит діалогічного спілкування веде до різного роду спотворень особистісного розвитку, зростання проблем взаємодії з оточуючими людьми, появи серйозних складнощів в умінні адаптуватися до життєвих ситуацій. [1]

Таким чином, роль діалогічного спілкування важко переоцінити. Незважаючи на численні розвідки, питання формування діалогічного мовлення у дітей з ЗНМ засобами сюжетно-рольових ігор досліджено недостатньо повно. З огляду на це проблема формування діалогічного мовлення у дошкільнят із ЗНМ потребує подальшого вивчення.

Аналіз науково-теоретичних джерел. Діалогічне мовлення як наукова проблема розглядалася у доробках В. Захарченко, Н. Луцан, Е. Пелихатої, В. Скалкіної, Г. Чулкової. Вплив гри на мовленнєвий розвиток дітей висвітлювали Н. Водолаги, В. Захарченко, Г. Люблінської.

Варто відзначити, що частково питання формування комунікативних умінь або комунікативної компетентності дітей розглядали С. Проняєва, С. Привалова, Л. Дубініна. [2]

Визначено, що розвиток діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ - це складний багаторівневий процес, який відбувається в процесі спілкування з урахуванням біологічних і соціальних передумов. При нормотиповому мовленнєвому розвитку у дітей дошкільного віку до п'яти років формується діалогічне мовлення. Діти цього віку активно беруть участь в бесіді, розмові. Вони ставлять запитання самі, відповідають правильно на запитання дорослих і однолітків, а також активно підтримують бесіду.[6]

Недоліки у формуванні діалогічного мовлення в дітей із ЗНМ в основному обумовлені порушенням засобів спілкування (прості речення, обмежений словниковий запас, поліморфне порушення вимови фонем, аграматизми в експресивному мовленні, недостатньо точне розуміння мовлення оточуючих), що призводить до порушення спілкування. При цьому ускладнюється процес міжособистісної взаємодії дітей і створюються серйозні проблеми на шляху їх розвитку і навчання. Засвоєння різних сторін мовлення є необхідною хоча не єдиною передумовою розвитку діалогічного мовлення. Вагомим є і стан

сформованості уміння розпізнавати та застосовувати міміко-проксемічні засоби спілкування та жести. В той же час розвиток діалогічного мовлення сприяє актуалізації дитиною мовних знань, самостійному використанню окремих слів і синтаксичних конструкцій. Ефективний розвиток діалогічного мовлення у дошкільнят із ЗНМ можливий лише при створенні найсприятливіших умов для спільної взаємодії між дітьми [5].

Сюжетно-рольова гра є відображенням дійсності, основне її джерело - це навколишній світ, життя і діяльність дорослих і однолітків. Центральною ланкою сюжетно-рольової гри може бути уявна чи реальна ситуація, яка міститься в тому, що дитина бере на себе певну роль і виконує її в ігровому середовищі [3].

У дітей із ЗНМ становлення сюжетно-рольової гри відстає через наявні у них порушення мовлення. Усвідомлення свого недоліку, можливий страх перед мовленням ускладнює включення таких дошкільнят не стільки у саму гру, скільки у процес взаємодії з однолітками. За спостереженнями діти, які мають відхилення в мовленнєвому розвитку, боязкі, не вміють відстояти свою позицію у грі. Вони частіше виступають в іграх глядачами або беруть на себе другорядні ролі, ініціаторами гри бувають нечасто. У випадках наявності важкого порушення мовлення діти просто відмовляються від ігор з однолітками. Іноді спостерігаються випадки, коли такі дошкільники під час гри проявляють підвищену фантазію та некритичність до своєї поведінки. У дошкільників із ЗНМ може спостерігатися неправильне ставлення дитини до колективу однолітків: почуття образи, приниження або навіть озлобленості [4].

Сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню і закріпленню у дітей дошкільного віку діалогічних умінь. Чим вищим є рівень творчості в грі, тим багатшим і різноманітнішим є діалог. Разом з тим розвиток у дітей уміння застосовувати типові фрази притаманні діалогу, дотримуватися правил комунікативної поведінки сприяє розвитку самої гри [4].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та практично перевірити ефективність застосування програми формування діалогічного мовлення засобами сюжетно-рольових ігор у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Основна частина. На констатувальному етапі експерименту за результатами діагностики діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ були виявлені такі недоліки сформованості діалогічного мовлення як низький рівень розвитку діалогічного

спілкування в дитячому колективі, мовленнєвих умінь і навичок мовленнєвого етикету.

Це спонукало до розробки програми формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в сюжетно-рольовій грі.

В рамках програми проведення формувального експерименту були реалізовані два етапи роботи: підготовчий і основний. В процесі експерименту проведені цикли занять з розвитку діалогічного мовлення при застосуванні дидактичних ігор (робота парами) та сюжетно-рольових ігор.

Дидактична гра з парною взаємодією, як показала практика, є ефективним методом формування діалогічного мовлення у дітей, становлення «діалогічних відносин» між дітьми, уміння будувати висловлювання, міркувати. Емоційному комфорту дітей із ЗНМ сприяла дисциплінарна форма залучення і утримання уваги: різноманітні сюрпризні моменти, елементи костюма педагога і дітей.

Сюжетно-рольові ігри які застосовувалися в процесі експериментального навчання, відповідно до мети застосування, були поділені на п'ять груп: 1) для формування інтересу до партнера по спілкуванню; 2) для розвитку уміння входити в контакт, вести діалог; 3) для формування невербального спілкування; 4) для розвитку навичок взаємодії в групі; 5) для становлення тілесного контакту. Використовуючи ігри певного блоку, вирішувалися завдання розвитку діалогічного мовлення.

Напрямок підготовчого етапу було створення в групі позитивного мікроклімату, спрямованого на діалогічне спілкування дошкільників із ЗНМ.

На основному етапі робота проводилася у таких напрямках: збагачення предметно-розвиваючого мовленнєвого середовища в групі, формування розуміння змісту запитань, формування лексико-граматичних умінь при формуванні висловлювань, розвиток самоорганізації в процесі проведення ігрової діяльності дітей із ЗНМ.

Під час проведення експерименту ми помітили якісні та кількісні зміни в діалогічному мовленні дошкільників із ЗНМ. У них з'явився глибший інтерес до взаємодії з однолітками в процесі здійснення сюжетно-рольової гри. Була відзначена загальна активність у спілкуванні дітей, прагнення до співпраці і взаємодії. При цьому саме застосування мовлення потребувало тривалішого терміну навчання.

Загалом, аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про позитивну динаміку рівня розвитку діалогічного мовлення у дітей

старшого дошкільного віку, що в свою чергу свідчить про ефективність сформованої програми. Вважаємо, що позитивна динаміка обумовлена комплексно проведеною роботою на формувальному етапі експерименту.

Висновки. Отож, реалізовані заходи на етапі формувального експерименту спрямовані на побудову діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ засобами сюжетно-рольових ігор показали себе як ефективні завдяки: 1) створенню предметно-розвиваючого мовленнєвого середовища; 2) урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку із ЗНМ в процесі проведення логопедичної роботи; 3) впровадження комплексу сюжетно-рольових ігор у навчальний процес для досягнення взаємодії між дошкільнятами із ЗНМ та їхніми однолітками з нормотиповим розвитком.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ. Слово. 2008. 256 с.
2. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: зб. статей / за ред. Г.С. Тарасенко. Вінниця. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. 2009. С. 8-21.
3. Любашина В.В. Розвиток діалогічного мовлення старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Педагогічний дискурс*. Вип. 10. С. 301-305.
4. Мартиненко І.В. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушенням мовлення. Харків. Ранок. 2018. 120 с.
5. Рібцун Ю.В. Використання творчих ігор у роботі вчителя-логопеда. *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. пр. II Всеукр. наук.-практ. конф. / Ю.В. Рібцун / за ред. І. Прокопенка. Харків. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2012. С. 414-419.
7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.

Отримано 12.05.2022

УДК 374-056.2/.3

І.В. Семкович

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

М.Г. Буйняк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

У статті розкривається питання співпраці інклюзивно-ресурсного центру та батьків дітей з особливими освітніми потребами. Сім'я та фахівці ІРЦ є партнерами, що мають спільну мету, спрямовану на корекцію порушень психофізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами та її соціалізацію. Партнерство з родиною має вагомe значення для успішної реалізації корекційної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсний центр, батьки.

The article reveals the issue of cooperation between the inclusive resource center and parents of children with special educational needs. The family and the specialists of the inclusive resource center are partners who have a common goal aimed at correcting the disorders of psychophysical development of a child with special educational needs and his socialization. Partnership with the family is important for the successful implementation of correctional work in an inclusive resource center.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with special educational needs, inclusive resource center, parents.

Постановка проблеми. Для розвитку дитини з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) сім'я набуває ще більш вагoмого значення, адже саме від родини залежить своєчасність виявлення особливостей дитини, її виховання та розвиток. Ефективність роботи фахівців, які працюють з дітьми з ООП, значно зростає, якщо члени сім'ї розуміють сутність проблем дитини, активно й вміло сприяють наданню допомоги спеціалістами. Доволі часто батьки, соромлячись психофізичних порушень своєї дитини, попри рекомендації фахівців, віддають її до звичайного закладу дошкільної чи загальної середньої освіти (стихійна інклюзія) [1]. Інколи буває так, що самі батьки створюють перешкоди у

соціалізації дітей, обираючи неправильний тип виховання або заперечуючи наявність у дитини порушень у розвитку. Тому сім'ї, які виховують дітей з ООП, потребують особливої уваги та підтримки з боку фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ), оскільки саме ІРЦ є першою установою, куди вони звертаються по допомогу.

Аналіз останніх досліджень. Проблему психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у своїх працях розглядали Ю. Бистрова, М. Буйняк, Л. Гречко, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, Н. Софій, О. Таранченко, О. Чопік та ін.; проблема співпраці з батьками, які виховують дітей з ООП, досліджувалася такими науковцями як М. Бевзюк, М. Буйняк, З. Борисенко, А. Висоцька, О. Галян, Т. Ілляшенко, Т. Жук, С. Миронова, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з ООП в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Виклад основного матеріалу. Головною метою співпраці з батьками, які виховують дітей з ООП, є надання їм кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини [1]. Ця мета є спільною для всіх установ і закладів, які надають допомогу дітям з ООП. Не є виключенням й інклюзивно-ресурсні центри, до яких батьки звертаються в першу чергу, сподіваючись отримати професійні рекомендації та підтримку фахівців.

Необхідність партнерської взаємодії з батьками дітей з ООП підкреслена й у завданнях ІРЦ, які висвітлені у нормативно-правових документах. Зокрема, у Положенні про інклюзивно-ресурсний центр передбачено такі завдання, які стосуються співпраці з батьками:

- консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку;
- надання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання і виховання;

Психолого-педагогічний супровід батьків, які виховують дитину з ООП, являє собою пролонгований, динамічний процес, цілісну діяльність, яка містить такі компоненти:

- надання батькам інформації про особливості розвитку дитини з ООП;
- навчання батьків методам і прийомам корекційного впливу на дитину;

- надання рекомендацій щодо сімейного виховання дитини з ООП та організації її побуту;
- психологічна корекція емоційного стану батьків;
- корекція взаємин у системі «дитина – батьки»;
- оптимізація спілкування та взаємодії сім'ї, яка виховує дитину з ООП, із суспільством;
- актуалізація прихованих внутрішніх ресурсів батьків [2; 4].

Вказані компоненти мають реалізовуватися командою фахівців інклюзивно-ресурсного центру за допомогою різних форм та методів. Одним із найбільш розповсюджених методів є консультування батьків [4]. Консультування можуть проводитися як вчителями-дефектологами з питань розвитку і виховання дитини з ООП, так і консультантом-психологом, який здійснює психологічну корекцію психоемоційного стану батьків та дитячо-батьківських стосунків. В процесі психологічного консультування важливо працювати в таких напрямках як: прийняття батьками та родиною дитини та її порушення; робота із переживаннями батьків; побудова цілей та плану дій на найближчий та довгостроковий термін; робота над реалізацією цього плану; робота із сімейними конфліктами; робота із сіблінгами [5].

Крім консультування ефективними формами співпраці фахівців ІРЦ з батьками дітей з ООП є інформаційні круглі столи та семінари для батьків, різноманітні тренінги (як освітні, так і психологічні) тощо. Доволі ефективною формою співпраці з батьками дітей з ООП є спільний аналіз актуальних проблем дитини, оскільки дозволяє врахувати конкретні особливості дитини та її родини, закладу освіти, в якому навчається дитина. За результатами таких обговорень фахівці разом з батьками знаходять оптимальні шляхи побудови корекційно-розвиткового процесу, узгоджують методи взаємодії [1].

Для успішної співпраці фахівців та батьків можна керуватись таким алгоритмом:

1. Бесіда з батьками, вивчення їхньої позиції щодо розвитку дитини, її особливостей та перспектив.
2. Проведення комплексної оцінки розвитку дитини.
3. Кваліфіковане роз'яснення результатів обстеження батькам та пропозиції фахівців щодо розвитку дитини, спільне визначення мети та завдань подальшої роботи
4. Розподіл обов'язків та відповідальності між учасниками команди супроводу.
5. Спільна праця за визначеним планом
6. Моніторинг ефективності проведеної роботи

Висновки та перспективи дослідження. Вагомим завданням діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є співпраця з батьками дітей з ООП. Важливість співпраці з батьками обумовлена необхідністю їхнього залучення до психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, однією з умов ефективності якого є активна участь батьків. У зв'язку із цим є необхідною розробка шляхів оптимізації та дієвих форм і методів співпраці фахівців ІРЦ з батьками дітей з ООП, що є перспективними напрямками нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. 164 с.
2. Петренко С.М. Взаємодія з сім'ями вихованців з особливими освітніми потребами. URL: <http://svitppt.com.ua/vihovna-robota/vzaemodiya-z-simyami-vihovanciv-zosoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>.
3. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/11/18/Lyst.MON-16.11.2021-1.19832-21-Pro.rob.inklyuz-resurs.tsentriv.pdf>
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти / [кол. авт.; за заг. ред. Т.О. Докучиної]. Кам'янець-Подільський. 2020. 172 с.
5. Співпраця фахівців та батьків дитини з ООП: основні засади ефективної роботи. URL: <https://vseosvita.ua/news/spivpratsia-fakhivtsiv-ta-batkiv-dytny-z-oor-osnovni-zasady-efektyvnoi-roboty-5578.html>

Отримано 01.05.2022

УДК 316.614:376.3

В.М. Сердечна
Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
доцент **С.А. Михальська**

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті розкривається теоретичний аналіз проблеми соціалізації дитини з розладами аутистичного спектру у психолого-педагогічній

літературі. Охарактеризовано порушення соціальної взаємодії дітей з розладами аутистичного спектру. Визначені психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з розладами аутистичного спектру.

Ключові слова: соціалізація, розлади спектру аутизму, дошкільний вік, соціальна взаємодія.

The article reveals a theoretical analysis of the problem of socialization of a child with autism spectrum disorders in the psychological and pedagogical literature. Disorders of social interaction of children with autism spectrum disorders are characterized. The psychological bases of formation of social competencies of children with autism spectrum disorders are determined.

Keywords: socialization, autism spectrum disorders, preschool age, social interaction.

Постановка проблеми. Процес соціалізації дитини дошкільного віку з розладами спектру аутизму (надалі – РАС) відбувається у період особистісного становлення та взаємодії з соціальним оточенням. Система соціальних контактів створює підґрунтя для засвоєння суспільного досвіду та конструювання образу соціального світу. Перебування дітей з РАС в людському оточенні зазвичай не сприяє становленню соціального досвіду, соціальної компетентності. Тому питання соціалізації дітей з РАС наразі є актуальним.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження питань сутності соціалізації, її чинників та соціального становлення особистості розглядали у своїх працях різні психологи, зокрема Г. Андрєєва, Ш. Амонашвілі, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, Г. Люблінської, Т. Піроженко та ін.

За останні роки вченими були проведені дослідження, пов'язані з розвитком соціальної поведінки дітей з РАС (А. Душка, К. Островська, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін.), проте питання соціалізації дитини дошкільного віку з РАС потребує ще деякого вивчення.

В. Тарасун розглядає проблему соціалізації дитини з РАС через її емоційно-соціальний розвиток. К. Островською доведена значущість цілеспрямованого формування соціальних компетенцій у аутичних дітей як умови їх соціалізації. За результатами досліджень К. Островської, В. Тарасун, Т. Скрипник, Д. Шульженко подолання аутистичних тенденцій і поступове входження дитини у соціум можливе.

Мета статті: теоретичне узагальнення питання соціалізації дитини з розладами аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу. Спілкування і соціалізація – два взаємопов'язаних процеси, які в дітей з аутизмом є надзвичайно ушкодженими. А в силу того, що у них в різному ступені несформовані відповідні уміння і навички, у переважній своїй більшості вони не здатні нормально спілкуватися майже з усіма категоріями людей і зустріч з ними для таких дітей є проблемою [5, с. 55-60].

Соціальна взаємодія, яка приносить звичайним дітям радість й задоволення, в аутистів викликає лише роздратування і бажання ізолюватися. Хоча аутистичні діти демонструють свою емоційну прив'язаність до батьків чи інших опікунів, проте вони не реагують на їхню любов в очікуваний спосіб. Батьки стверджують, що діти неохоче відкривають свої обійми, щоб притулитися чи знайти втіху. Здається, що вони ігнорують чи погано інтерпретують емоційну поведінку людей і не розуміють їхніх почуттів. Цей брак емпатії є причиною невідповідної соціальної поведінки [1, с. 41].

У дітей з аутизмом не формується або формується зі значним запізненням певна соціальна поведінка, здатність бути адекватними ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих. Водночас самотійно не розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності, а також із значною затримкою здійснюється набуття соціального досвіду через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення власного «Я». Разом з тим, соціальний розвиток дитини з аутизмом відбувається на ґрунті специфічних емоцій, якими вона зв'язана з людським оточенням. Емоційний і соціальний аспекти розвитку перебувають в постійній взаємодії і взаємозумовленості. Емоції, які відчуває дитина до інших людей, орієнтують її соціальну поведінку, сприяють її точності, швидкості, адекватності. Однак лише незначна кількість дітей з аутизмом досягають головної ознаки позитивного емоційного стану – закріпленої соціальної дії, входження в соціум. Значення соціально-емоційного розвитку для дитини з аутизмом полягає, передусім, у формуванні певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєдіяльність і допомагають усвідомити, як слід себе поводити, щоб бути співзвучною з іншими, почувати себе по можливості комфортно [4, с. 410-419].

До порушення соціальної взаємодії дітей з РАС входять такі особливості: не цікавиться навколишнім світом; рідше посміхається або не посміхається у відповідь; уникає зорового контакту; воліє грати самотійно; незацікавленість в іграх з іншими дітьми; не копіює

поведінку дорослих; неадекватно реагує на присутність або відсутність мами (надмірну «холодність» і незацікавленість нею, або навпаки – не може витримати навіть короткочасного розставання); ускладнення в розумінні та вираженні емоцій; відсутність ініціативи спілкування з однолітками [3].

В. Синьов соціалізацію аутичної дитини розглядає як психолого-педагогічний процес її діяльності та спілкування, результат засвоєння й активного відтворення соціального досвіду, перебіг якого відбувається в умовах олекційної виховання, а отже – цілеспрямованого формування особистості. Це можливо за умов мультидисциплінарного (медико-психолого-педагогічного) характеру діагностики та корекції розвитку особистості [2, с. 527-532].

К. Островською визначено, що психологічними основами формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями є: основні положення загальної психології в окремих її галузях, психології індивідуальних відмінностей, психології особистості; спеціальної психології, нейропсихології, психології вищої школи; науково-психологічне вивчення особливостей дизонтогенезу аутичної дитини та соціально-психологічного феномену аутизму; психологічні складові: діагностико-прогностичне вивчення здібностей, нахилів, здатностей аутичної дитини; структура аутистичних порушень та їх корекції у дітей; закономірності, механізми, критерії, властивості та ознаки, чинники, засади виховних впливів, індивідуально-психологічні програми, інструменти, техніки, прийоми формування соціальних компетенцій; індивідуально-диференційований підхід до розробки методів формування соціальних компетенцій в залежності від вікових особливостей та ступеня аутизму у дитини; психолого-педагогічні складові: показники динаміки розвитку аутичної дитини, засади формування соціальних компетенцій у дітей, організація психолого-соціального супроводу аутичної дитини в інклюзивні дошкільні та шкільні заклади, аналіз та врахування труднощів перебування аутичної дитини в соціумі; організація сімейного корекційно-психологічного простору та психологічна підготовка батьків до формування соціальних компетенцій у процесі виховання аутичної дитини, розробка змісту програм, спрямованих на формування соціальних компетенцій дітей зі спектром аутистичних порушень у масових і спеціальних дошкільних, шкільних, освітньо-реабілітаційних закладах та установах соціальної інфраструктури.

Висновки та перспективи дослідження. У дітей з РАС не формується або формується зі значним запізненням певна соціальна поведінка. Вони не цікавляться навколишнім світом, рідше посміхається

або не посміхається у відповідь, уникають зорового контакту, воліють гратись самостійно, незацікавлені в іграх з іншими дітьми, не копіюють поведінку дорослих. Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у розробці рекомендацій щодо покращення соціалізації дітей з РАС. Ці питання будуть пріоритетними у подальшій науковій роботі.

Список використаних джерел

1. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. Львів. «Тріада плюс». 2012. 520 с.
2. Синьов В.М. Мультидисциплінарний (медико-психолого-педагогічний) характер діагностики і корекції розвитку особистості при порушеннях процесу соціалізації. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методол. семінару АПН України* (Київ, 19 березня 2008 р.). Київ. 2008. С. 527-532.
3. Сторож В.В., Рижова М.Е. Особливості поведінки та комунікації в структурі розладів аутистичного спектру у дітей дошкільного віку. 2019. URL: <https://www.onmedu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7280/Storozh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. Тарасун В.В. Соціально-емоційний розвиток дитини з аутизмом. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2012. Вип. 19 (2). С. 410–419.
5. Тарасун В.В., Хворова Г.М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ. Науковий світ. 2004. 100 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376–053.4–056.313

Симака М. С.

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент **І.Л. Рудзевич**

ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОПАНУВАННЯ ГРАМОТИ

У статті розглянуто особливості підготовки дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти.

Ключові слова: старший дошкільний вік, молодший шкільний вік, порушення інтелекту, опанування грамоти, корекційна робота.

The article considers the peculiarities of preparing children with intellectual disabilities of senior preschool and primary school age to master literacy.

Keywords: senior preschool age, junior school age, intellectual disabilities, literacy, correctional work.

Постановка проблеми. Оволодіння грамотою дає можливість підготувати дітей з порушеннями інтелекту до самостійної життєдіяльності, інтеграції в систему міжособистісних відносин та суспільної діяльності. Саме це зумовлено концептуальними засадами та державними вимогами реформування освіти в Україні, спрямованими на підвищення загальномовної і мовленнєвої культури дітей, про що зазначається в «Базовому компоненті дошкільної освіти», «Концепції спеціальної мовної освіти», «Державному стандарті базової і повної середньої освіти», «Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами», «Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами».

Аналіз останніх досліджень. Проблема підготовки дітей до школи розкривається у історико-педагогічному досвіді вітчизняних дослідників (О.І. Білан, Т.Л. Гарбуз, М.Ю. Кірик, Т.М. Котик, О.Я. Савченко та інші).

Педагогічні та методичні аспекти навчання рідної мови дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, як розвиток особистості, зокрема, посилення роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності розглядалися вченими А. М. Богуш А.М., Варзацькою Л.О., М. С. Вашуленком, І. П. Гудзик, С.У. Гончаренко, К. Л. Крутій, І. І. Карабаєва, Н.І. Луцан, Н.Ф. Скрипнеченко, Т.К. Ульянова та іншими. При цьому, акцентувалася увага на особливостях своєчасно організованої роботи з підготовки дітей до навчання грамоти, що, в подальшому, виступає підґрунтям ефективного оволодіння навичками читання та письма, як видами мовленнєвої діяльності.

У дослідженнях провідних науковців в галузі корекційної педагогіки розкривається проблема розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту (А. М. Висоцька, І. Г. Єременко, В. В. Золотоверх, Г. М. Мерсіянова, С. П. Миронова, В. М. Синьов, М. О. Супрун, В. Є. Турчинська, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко та ін.); особливості розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелекту (Л. С. Вавіна, М. Ф. Гнезділов, І. В. Дмитрієва, І.Г. Єременко, В.В. Липа, Г.М. Мерсіянова, В.М. Синьов, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Т. К. Ульянова, М.К. Шеремет та ін.), проблема навчання грамоти дітей з порушеннями інтелекту (Л. С. Вавіна,

І.М. Дуброва, Н. П. Кравець, Л.В. Кушнірова, Л.Л. Логвінова, В.П. Лощених, О.В. Чебаторьова та ін.).

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні проблеми підготовки дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти.

Виклад основного матеріалу. Процес опанування грамоти дітьми безпосередньо залежить від розвитку їх мовленнєвої діяльності. У сучасній науково-методичній літературі навчання грамоти визначається, як процес формування у дітей початкових умінь читання і письма. Метою навчання грамоти є формування й удосконалення умінь і навичок у дітей в усіх видах мовленнєвої діяльності – слуханні й розумінні, говорінні, читанні та письмі. Опанування грамоти потребує від дітей розвинутого мовленнєвого слуху, вільного оволодіння мовленнєво-руховим апаратом і зоровим сприйманням слова, вмінням встановлювати зв'язки між слуховими, зоровими та руховими образами в писемному мовленні. Встановлено, щорозвинене зв'язне мовлення дитини - одна з головних умов оволодіння нею грамотою. У психологічній і методичній літературі обґрунтовано, що навчання грамоти потрібно починати з дошкільного віку, оскільки в 5-6 років утворюються умовно-рефлекторні функціональні зв'язки, які лежать в основі процесів читання та письма, що має важливе значення для початкового формування усного й писемного мовлення дітей.

Мовленнєва компетенція забезпечує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками, формувати комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим, виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо). Вона передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій.

Діти з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку використовують у своєму мовленні узагальнюючі слова, але розуміння їх носить номінативний характер: діти, у кращому випадку, правильно відносять окремі предмети до логічних груп, використовуючи назву класу як основу групування предметів. Але вони не можуть виділити ті типові ознаки, які визначають зміст названих узагальнюючих понять. Великі труднощі виникають у дітей і під час розуміння відношення між окремими та загальними, видовими та родовими поняттями [1].

Діти з порушеннями інтелекту значно пізніше та з великими труднощами оволодівають навичками письма. Недостатність фонематичного аналізу у дітей з порушеннями інтелекту ускладнює процес розкладання слова на складові частини та виступають перешкодою точному виділенню потрібних звуків слова. Також на початкових етапах навчання письма виникають характерні труднощі у співвіднесенні звуків з відповідними буквами, так як ці діти ще недостатньо диференціюють всі складові частини букв, які часто повторюються. Процес формування рухових навичок і вмінь у дітей з порушеннями інтелекту визначається значною складністю. Відомо, що учні мають різні порушення фізичного та моторного розвитку. У них зустрічаються відставання у фізичному розвитку, затримка росту, м'язова слабкість, непропорційність будови тіла, зниження загального тону, різні вади скелету тощо. Зміст роботи з розвитку та корекції зорових і просторових сприймань залежить від рівня пізнавальних можливостей дітей та їх підготовки до навчання. Ще в добукварний період у дітей удосконалюються точність і обсяг зорової орієнтації, продовжує формуватися зорова пам'ять, корегуються просторові уявлення. Учні навчають точно відтворювати, порівнювати та виокремлювати подібності та розбіжності в явищах, виконувати певні дії як за зразком або показом вчителя, так і за словесною інструкцією [2; 4].

Підготовка руки дитини до письма здійснюється в таких напрямках: розвиток кисті руки та дрібних м'язів пальців; формування уміння координувати рухи руки, пальців, очей, передпліччя; розвиток окоміру (вміння визначати центр, середину, підпорядковувати рухи руки зору, контролю свідомості); формування просторових уявлень (зліва, справа, знизу, над і під лінією, між лініями); розвиток плавності, точності, темпу та ритмі рухів; формування вміння проводити протягом 0,5 – 1 хв. безвідривні лінії олівцем на папері та в зошиті в одну лінію [3].

Методика констатувального етапу дослідження включала вивчення рівня підготовленості до опанування грамоти у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту за наступними етапами, зокрема: дослідження стану сформованості мовленнєвої компетенції у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту; виявлення рівня сформованості початкової елементарної навички читання у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту; встановлення рівня сформованості початкової елементарної навички письма у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

Були визначені компоненти та критерії підготовленості до опанування грамоти дітьми з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: мовленнєва компетенція (правильна вимова звуків, інтонаційна насиченість і виразність мовлення; достатній словниковий запас, вживання слів у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; слухання, сприймання та розуміння зверненого мовлення; слухання та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, зокрема казки; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками, переказувати знайомий текст тощо), сформованість початкових елементарних навичок читання (сприймання та розпізнавання мовленнєвих звуків на слух; уміння правильно вимовляти звуки, слухати та повторювати їх за педагогом; можливість вимовляти звукосполучення, прості за структурою слова; уміння сприймати та розуміти складову структуру слова, визначати на слух кількість слів у реченні) та елементарних навичок письма (уміння дотримання правил гігієни письма; відповідний розвиток дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримання правил штрихування; уміння виконувати завдання за інструкцією, роботу за зразком, використовуючи допомогу педагога). При узагальненому аналізі виконання відповідної справи ми використовували наступні рівні підготовленості до опанування грамоти дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема: високий (продуктивний); достатній (репродуктивно-продуктивний); середній (репродуктивний); низький (пасивний).

Як показали результати констатувального етапу дослідження, у більшості дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку недостатньо сформований мовленнєвий досвід, необхідний для опанування ними грамоти. Отже, особливості підготовленості до опанування грамоти дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку виявляються у несформованості звуковимови, недорозвиненості фонематичного слуху і уявлення, недостатності словникового запасу, нерозумінні лексичного та граматичного боку мовлення, невмінні складати речення та розповіді за сюжетними малюнками, переказувати прослуханий текст; у порушеннях звукової та складової структури слова, не сформованості умінь визначати кількість слів у реченнях і графічно позначати їх; у недорозвиненості дрібної моторики рук, просторового орієнтування, диференціації

предметів за формою, кольором і величиною. Характер труднощів, які виникали в розумово відсталих дітей під час виконання завдань відповідають глибині нестійких знань і умінь з підготовки їх до опанування грамоти.

Окреслені критерії та їх показники виступили підґрунтям визначення рівнів підготовленості до опанування грамоти дітей з порушеннями інтелекту в залежності від сформованості у них мовленнєвої компетенції, а саме: високого, достатнього, середнього, початкового, що характеризували стан і особливості підготовки до опанування грамоти дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Так, жодна дитина не була віднесена до високого рівня, до достатнього рівня було віднесено 20 % першокласників з порушеннями інтелекту, до середнього рівня було віднесено 60 % старших дошкільників з порушеннями інтелекту та 40% першокласників з порушеннями інтелекту, а до низького, аналогічно – 60% та 20% дітей з порушеннями інтелекту. У тих дітей, у яких сформована мовленнєва компетенція значно краще формувалась початкова елементарна навичка читання і письма, тобто відбувалося ефективне опанування грамотою (достатній рівень). Діти без відповідної сформованої мовленнєвої компетенції зазнавали значних труднощів в опануванні грамоти (середній та низькій рівень). Отже, зауважимо, що у більшості дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку недостатньо сформований мовленнєвий досвід, необхідний для опанування ними грамотою.

Виявлені й охарактеризовані особливості підготовки до опанування грамоти дітей даної категорії зумовлюють необхідність розробки методики корекційної роботи.

Обґрунтування методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту ґрунтується на основі використання загально-дидактичних принципів викладання навчального матеріалу та спеціальних корекційних принципів розвитку мовлення та формування основ вивчення української мови. На основі аналізу дидактико-методичних принципів загальної та спеціальної методики розвитку мовлення та навчання рідної мови, враховуючи особливості пізнавальної діяльності та мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку було сформульовано ряд принципових психолого-педагогічних вимог, що покладені в основу методики корекційної роботи з підготовки дітей з порушеннями інтелекту до опанування грамоти. Психолого-педагогічне

забезпечення методики враховує її гнучкість при роботі з дітьми з порушеннями інтелекту, як старшого дошкільного, так і молодшого шкільного віку.

Методики корекційної роботи з підготовки дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти проходила в два етапи – підготовчий та основний. Підготовчий етап формувального етапу кваліфікаційної роботи спрямований на ефективне формування мовленнєвої компетенції, а саме таких її критеріїв, як: правильна звуковимова, інтонаційна насиченість і виразність мовлення; достатній словниковий запас, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; слухання, сприймання і розуміння зверненого мовлення; слухання та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, уміння брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками, переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму. Для ефективного розвитку мовлення у дітей з порушеннями інтелекту доцільно використовувати такі методи, як: метод спостереження, метод імітації, метод розмови (бесіди), метод переказу, метод розповіді, метод показу картин, які мало знайомі дітям за змістом, метод показу кінофільмів і діафільмів. Метою та завданням основного етапу дослідження був пошук найбільш ефективних шляхів навчання, спрямованих на формування початкових елементарних навичок читання та письма дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а саме таких критеріїв: розвиненість фонетико-фонематичного слуху, сприймання та розпізнавання мовленнєвих звуків; уміння правильно вимовляти звуки, слухати та повторювати їх за експериментатором, вимовляти звукосполучення, прості за структурою слова, виконувати звуковий аналіз слова, сприймати та розуміти складову структуру слова, уміти визначати на слух кількість слів у реченні та графічно їх позначати; дотримання правил гігієни письма, розвиток дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримання правил штрихування, уміння виконувати завдання за інструкцією, роботу за зразком, використовуючи допомогу педагога. Виходячи з теоретичних положень, що одним із компонентів навчання грамоти є формування початкової елементарної навички читання, була розроблена методика корекційної роботи, спрямована на розвиток фонематичного слуху та слухового сприймання,

що сприятиме формуванню у дітей з порушеннями інтелекту уміння орієнтуватися у звуковій структурі слова; усвідомлення складової будови слова. Наступним компонентом підготовки до опанування грамоти у дітей з порушеннями інтелекту є сформованість початкової елементарної навички письма, а саме: умінь дотримуватися правил гігієни письма, розвитку дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримуватися правил штрихування, виконувати завдання за інструкцію, за зразком, використовуючи допомогу педагога. Виходячи з цього, навчання грамоти повинна передувати спеціальна та систематична робота не лише над слуховим, а й над зоровим сприйманням. Ця робота повинна проходити у декількох напрямках. По-перше, у дітей з порушеннями інтелекту потрібно удосконалювати точність, обсяг зорових сприймань; по-друге, розвивати вміння виділяти частини предмета; по-третє, порівнювати два предмета, послідовно переводити погляд при називанні предметів зліва направо; по-четверте, вміння розташовувати предмети у певному напрямку. Отже, спочатку потрібно проводити роботу над розвитком зорової орієнтації: вчити дітей розрізняти колір, розмір, форму предмета. Поступово навчати їх диференціювати предмети за всіма названими ознаками, визначати їх розташування у просторі; використовувати роботу з орнаментами, паличками, геометричними фігурами, малюнками, овочами, фруктами тощо. Після вправ на відтворення фігур за зразком, дітей потрібно навчати викладати ці фігури по пам'яті, за словесною інструкцією, що сприяє у них розвитку не тільки зорових, а й предметно-просторових уявлень. Вправи на розвиток зорових сприймань можна проводити як під час екскурсій, так і на заняттях.

Висновки. Теоретико-практична методика корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти дітей з порушеннями інтелекту старшого дошкільного та молодшого шкільного віку цілком відповідає дидактичним, лінгвістичним, корекційним та психологічним вимогам викладання української мови в спеціальних дошкільних і шкільних навчальних закладах. Вона розглядається як частина загально-методичної системи навчання української мови дітей з порушеннями інтелекту, яка сприяє формуванню у них уміння вільно оволодівати мовленням, як засобом спілкування.

Список використаних джерел

1. Дмитрієва І. В. (2013) Розвиток зв'язного мовлення в учнів спеціальної школи в процесі засвоєння програмних знань з української мови. Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Корекційна педагогіка і психологія : зб. наук. пр. Слов'янськ, 1. 55–63.

2. Синьов В. М. (2007) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручн. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіка). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 238 с.

3. Скрипченко Н.Ф. & Прищеп О.Ю. (1994) (eds.) Навчання письма дітей шести років : метод. розробки. Київ : Слово, 159 с.

4. Соботович Є. Ф. (1998) Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико – граматичного значення слова. Дефектологія, 4, 2–5.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.264

І.Й. Січкарук

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент **В.Е. Левицький**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОГО ПОШИРЕНОГО РЕЧЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається питання виявлення стану процесів створення простого поширеного речення дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення третього рівня та розробки методики відповідної корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: порушення мовленнєвого розвитку, загальний недорозвиток мовлення, діти дошкільного віку, корекційно-розвивальна робота, логопедичні заняття.

The article considers the issue of identifying the state of the processes of creating a simple common sentence by preschool children with general underdevelopment of speech of the third level and the development of methods of appropriate correctional and developmental work.

Keywords: speech development disorders, general speech underdevelopment, preschool children, correctional and developmental work, speech therapy classes.

Постановка проблеми. Основна синтаксична одиниця – речення, будучи моделлю кінцевого продукту процесу продукування мовленнєвого висловлювання, відіграє важливу роль у формуванні

мовленнєвої здібності та процесів вербально-логічного мислення.

У ході спілкування дитини з дорослими, а також на основі розвитку предметної та пізнавальної діяльності засвоюються основні закономірності мовлення, відбувається оволодіння основними правилами побудови висловлювання. У той самий час, опановуючи речення, дитина отримує потужне знаряддя соціальної взаємодії, співробітництва з дорослими. Для забезпечення комунікативної діяльності дитині необхідний цілий арсенал мовленнєвих засобів (фонологічних, морфологічних, семантичних, синтаксичних), на основі яких здійснюється декодування мовлення оточуючих та продукування власних висловлювань.

Порушення синтаксичних операцій у дітей із загальним недорозвитком мовлення (надалі – ЗНМ) виявляються у суттєвому обмеженні типів використаних висловлювань та у відхиленні процесу формування синтаксичних конструкцій, у розладі синтаксичних зв'язків. Подібні порушення істотно ускладнюють процес мовленнєвої комунікації, негативно впливають на формування пізнавальної діяльності, перешкоджають оволодінню шкільною навчальною програмою.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблематика корекції та розвитку синтаксичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку розглядалася багатьма зарубіжними і вітчизняними науковцями-логопедами, педагогами-дослідниками: А. Богуш, Н. Гавриловою, О. Правдіною, С. Коноплястою, І. Марченко, О. Мілевською, В. Петровою, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет.

Мета дослідження: виявити сформовані вміння та особливості процесу створення простого поширеного речення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення третього рівня та розробити методику відповідної корекційно-розвивальної роботи.

Виклад основного матеріалу. У дітей із ЗНМ відзначається порушення формування синтаксичної структури речення: порушення логічної послідовності, застрягання на другорядних деталях, пропуски головних подій, повторення окремих епізодів під час складання розповіді на задану тему, за сюжетною картиною та серією сюжетних картин. Прості речення у самостійних розповідях дітей часто складаються тільки з підмета, присудка, додатка, що пов'язано з недостатністю в їх лексичному запасі прикметників, прислівників, числівників, дієприкметників, дієприслівників. Структура складних речень у низці випадків виявляється спрощеною. Є випадки пропуску членів речення, особливо підмета, рідко зустрічаються розділові та протиставні сполучники.

Для досягнення зазначених цілей та завдань була розроблена спеціальна методика корекційних занять для дошкільників із ЗНМ третього рівня (на базі методики Л. Трофименко), спрямована на формування умінь правильної побудови синтаксичної структури речення. Дана методика включає серії корекційно-розвивальних ігор і вправ, які логопеди і вихователі закладів дошкільної освіти можуть використовувати у своїй роботі.

Робота з дітьми дошкільного віку із ЗНМ третього рівня з формування синтаксичної структури простого поширеного речення спрямована на:

- осмислене використання дитиною простого поширеного речення у системі її соціальних контактів (спілкуванні, грі, проханнях і т.д.);
- осмислене використання дитиною простого речення для висловлення власних думок, коментування власних дій.

Для досягнення цієї мети необхідно вирішити ряд наступних завдань у логопедичній роботі:

- складання речень на основі демонстрації натуральних об'єктів з опорою на їх графічні символи;
- актуалізація наявних знань вихованців з різних тем та використання цих знань у процесі побудови речень;
- коментування сюжетних ситуацій, виражених графічно, анімаційно та ін.
- складання плану індивідуального розвитку на кожного вихованця з відстеженням його успіхів;
- формування правильної вимови відмінкових закінчень;
- ознайомлення дітей з родовими та числовими ознаками слів;
- ознайомлення дітей із структурою простого поширеного речення, особливостями використання різних частин мови;
- відпрацювання способів побудови простого речення, закріплення умінь використання другорядних членів речення;
- складання пов'язаних текстових форм на відпрацювання розуміння специфіки використання простих поширених речень.

Заняття розраховані на невеликі групи дітей, що дозволяє педагогу працювати індивідуально з кожною і реагувати на потреби, що виникають у дитини. Високий рівень мотивації досягається з допомогою ігрового підходу і з допомогою використання завдань різного рівня складності.

У своїй роботі логопед може використовувати власні напрацювання, напрацювання своїх колег, які пройшли методичну оцінку. Крім цього існує список схваленої та рекомендованої методичної літератури та наочних посібників. Це необхідний мінімум, який має бути наявним у кабінеті логопеда, який працює з дітьми із ЗНМ.

Формування синтаксичної системи мовлення передбачає:

- засвоєння різних типів синтаксичних конструкцій:
 - простого непоширеного речення;
 - простого поширеного речення;
 - складних (складносурядних та складнопідрядних) речень;
- формування вміння трансформувати синтаксичну структуру речення:
 - розширення та ускладнення синтаксичної конструкції;
 - спрощення, згортання синтаксичної конструкції;
 - упорядкування деформованого речення.

Головним завданням є розвиток вміння повного, послідовного, системного викладення думки (вміння усно переказати і розказати прочитане, побачене, про будь-яку подію, яка вже відбулася) на основі проведеної роботи з розширення і уточнення словника імпресивного та експресивного мовлення, можливостей диференційованого використання граматичних форм слова і словотвірних моделей (поряд із формуванням правильної звуковимови і слухомоторних диференціювань, засвоєння різних синтаксичних конструкцій).

Висновки. У процесі формування простого поширеного речення у дітей удосконалюються навички описових розповідей, переказу творів української літератури та народної творчості. Діти вчаться складати різні типи текстів із дотриманням цілісності та зв'язності висловлювання. Поряд з цим відбувається навчання дітей творчої розповіді з використанням сформованих уявлень і знань.

Отримані дані будуть мати практичний інтерес для логопедів, вихователів груп закладів дошкільної освіти та батьків дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Довідник учителя-логопеда / С.М. Лупінович. Тернопіль. Мандрівець. 2008. 122 с.
2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ. Видавничий дім «Слово». 2015. 776 с.
3. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. Київ. Освіта України, 2011. 292 с.
4. Трофименко Л.І. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II–III ступенів // *Дефектологія*. 2007. №3. С. 34-40.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.264:364.622-785.4:78.02

Р.С. Слободянюк

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **В.Е. Левицький**

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОГО ВПЛИВУ З ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглядається питання виявлення проявів заїкання, обґрунтування і розробка психолого-педагогічних рекомендацій щодо використання арттерапевтичних технологій при корекції заїкання в системі комплексного логопедичного впливу на дітей дошкільного віку.

Ключові слова: порушення мовленнєвого розвитку, заїкання, діти дошкільного віку, корекційно-розвивальна робота, психокорекція.

The article considers the issue of identifying manifestations of stuttering, substantiation and development of psychological and pedagogical recommendations for the use of art therapy technologies in the correction of stuttering in the system of complex speech therapy effects on preschool children.

Keywords: speech development disorders, stuttering, preschool children, correctional and developmental work, psychocorrection.

Постановка проблеми. Для корекції заїкання провідним є комплексний метод, який передбачає вплив різних фахівців (лікарів, логопедів, психотерапевтів, психологів) з урахуванням клініки порушення. В наш час одним з провідних методів є логопсихокорекційний, в рамках якого психолого-педагогічний комплекс здійснюється спеціалістом міждисциплінарної підготовки (логопсихологом). Все більшої популярності набувають авторські сучасні програми реабілітації заїкуватих дошкільного віку, у змісті яких, у процес логопедичного впливу інсталиються різноманітні арттерапевтичні технології (ігро-, казко-, бібліо-, ритмо-, танцювальна та інші), створені задля усунення комбінованих порушень (мовленнєвих, власне судомних і немовленнєвих, психофізичних) у структурі заїкання дошкільників. Незважаючи на наявні в літературі дані щодо розвитку даного напрямку, нові дослідження в цій галузі не втратили своєї актуальності.

Аналіз досліджень та публікацій. В сучасних дослідженнях

М. Піддякова, С. Коноплястої, І. Мартиненко, Н. Чередніченко, Ю. Пінчук, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. ставиться питання розробки та відбору спеціальних методик для подолання заїкання у дітей.

Мета дослідження: виявлення проявів заїкання, обґрунтування і розробка психолого-педагогічних рекомендацій щодо використання арттерапевтичних технологій при корекції заїкання в системі комплексного логопедичного впливу на дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Оскільки центральним компонентом порушення плавності мовлення та його безперервності при заїканні є мовленнєві судоми, встановлено, що в дітей віком 4-7 років загалом переважають судоми клонічного характеру середнього ступеня вираженості. Але є особливості прояву мовленнєвих судом за віковими групами. За результатами аналізу літературних джерел виявлено: дітям, що заїкаються, 4-5 років властиві тонічні змішані (тоно-клонічні) судоми середнього ступеня з переважною локалізацією в дихальному та голосовому відділах периферичного мовленнєвого апарату; дітям, що заїкаються, 5-6 років – клонічні судоми середнього ступеня вираженості з переважуючою локалізацією в дихальному та артикуляторному відділах; у дітей, що заїкаються, 6-7 років – клонічні та тонічні судоми середнього та важкого ступеня які виявляються майже в рівній кількості у всіх відділах периферичного мовленнєвого апарату. В результаті мовленнєвий ритм характеризується дизритмією та аритмією. Це, у свою чергу зумовлює порушення просодичного боку мовлення (плавність, інтонаційна виразність, паузація, логічні наголоси, емболофразії, як наслідок недорозвинення мовленнєвої моторики і невміння швидко і чітко оформити (вербалізувати) думку [1].

Саме у дошкільному віці дітям, що заїкаються, властива велика кількість супутніх рухів. Вони виникають внаслідок поширення (іррадіації) судом на інші м'язи тіла: спочатку на м'язи обличчя, шиї, передпліччя і далі на м'язи тулуба, спини, верхніх та нижніх кінцівок. Діти смикають гудзики, краї одягу, носову хустку, похитують тіло, руки, посмикують плечі, тупають ногою, нерідко мругають або заплющують очі в момент судоми, нахиляють голову із зусиллям вперед [2].

Легка степінь мовленнєвої судомності була відзначена у 2 дітей і характеризувалася наявністю більше ніж одного затинання у реченні, лише у більш довгих і складних реченнях. Середній ступінь прояву заїкання відзначено у 7 дітей за наявності не менше двох затинань у кожному реченні, як у складних за ступенем самостійності видах мовлення (спонтанна розповідь, оповідання на задану тему), так і у спілкуванні. Тяжкий ступінь проявів мовленнєвих судом спостерігався у 3 дітей від наявності затинань майже в кожному слові, аж до неможливості говорити взагалі.

За малюнковими тестами дітей експериментальної групи, їх аналізу та нашими спостереженнями, були виявлені: особливості міжособистісних відносин у сім'ї: напружені – у 5 дітей (33,3%), сприятливі у 7 (67,8%) дітей.

Емоційна напруга (про високий рівень тривожності свідчило штрихування з сильним натиском на олівець) з проявом стресової реакції та гіперактивність у 5 дітей (41,67%), і навпаки, зниження активності при стомлюваності та примхливість у 3 дітей (25%), у інших дітей (33,3%) спостерігається нестабільність поведінки. Виявлено різні фруструючі ситуації у всіх дітей (100%), прояви яких позначаються індивідуальним чином, а саме підвищена полохливість, що в деяких випадках сприяло прояву заїкання. Яскраво виражений депресивний стан дитини було відзначено у трьох малюнках. Проблеми у соціальній комунікації виділено в усіх дітей, але хотілося б відзначити наявність дискомфорту спілкування дитини з логопедом у трьох дітей.

Також ми отримали результати за рівнем самооцінки з малюнка «Автопортрет». Про низький рівень самооцінки свідчить розташування малюнка ближче до нижнього краю аркуша, що трактується як невпевненість, нерішучість. Нормальному (середньому) рівню відповідає положення малюнка ближче до середини аркуша. За рівнем самооцінки нам вдалося виявити 6 дітей із низьким рівнем самооцінки (50%), 6 (50%) мали середній рівень.

Малюнки створювалися і коментувалися дітьми. Розповідь про пережитий досвід, втілений у малюнок або казку, допомагала мовленнєвій та психофізичній розкнутості. Порівняльний аналіз даних комплексного обстеження дошкільників, яке включало дані анамнезу, обстеження мовленнєвого статусу у вигляді протоколу, відео діагностики, малюнкового тестування, показав причини виникнення заїкання, специфіку розвитку дітей, їх психофізичний стан та індивідуальні поведінкові особливості.

Ці дані необхідно враховувати при розробці програм комплексної корекції та реабілітації за допомогою методик, що поєднують у собі одночасно педагогічний та психотерапевтичний вплив на мовлення та особистість дітей за допомогою використання арттерапевтичних технологій.

Логопед організує співдружню роботу команди фахівців (невролога, фізіотерапевта, психотерапевта, клінічного психолога, інструктора ЛФК), які використовують свої методи та засоби, вирішують кожен у своєму напрямку єдині корекційні завдання (лікувальна складова спрямована на оздоровлення нервової системи, корекційно-виховна на вироблення та закріплення правильних мовленнєвих навичок). Логопедична робота вибудовується на основі логопедичного обстеження

та диференціальної діагностики зі складанням індивідуального корекційно-розвивального маршруту. Індивідуальний корекційно-розвивальний маршрут розробляється з урахуванням віку дитини, форми заїкання (невротичне, неврозоподібне, змішане), ступеня його виразності, наявності супутньої мовленнєвої та немовленнєвої симптоматики.

Методика проведення логопедичних занять із дошкільниками із заїканням: відображене мовлення; завчені фрази; переказ за картинкою; відповіді на запитання; спонтанне мовлення. Рекомендуються обов'язкові ритмічні та музичні заняття з дітьми та проведення роз'яснювальної роботи з батькам.

Основними техніками логопсихокорекційної методики є різні види арт-терапії. Арт-терапія – це популярний напрямок сучасної психокорекції, що дозволяє задіяти творчі ресурси людини та за допомогою мистецтва висловити що її хвилює. Заняття із застосуванням методів арт-терапії сприяють розвитку мовлення, уваги, креативності, моторики, сенсорики, підвищенню самооцінки дітей та розкриттю внутрішніх ресурсів.

Висновки. Щоб процес пізнання просувався, від педагога вимагається: уміння спостерігати за театральною грою, аналізувати її, оцінювати рівень розвитку ігрової діяльності, і відповідно до цього рівня планувати прийоми, спрямовані на її розвиток; вміння організовувати початок гри, зацікавити дітей її сюжетом; створювати сприятливі умови для переходу гри на вищий рівень; встановлювати комфортні відносини з дітьми; навчати грі прямими способами (показ, пояснення) використовувати непрямі методи керівництва грою (питання, поради, нагадування), які активізують досвід, психічні процеси, проблемні ситуації; вміти самому включатись у гру на головних або другорядних ролях; регулювати взаємовідносини, вирішувати конфліктні ситуації, що виникають.

Театралізована гра використовується на заняттях з розвитку мовлення дітей, побудованих на основі творів художньої літератури, де процес сприймання літературного тексту розглядається як специфічне спілкування.

Список використаних джерел

1. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії: Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 «Корекційна освіта» / О.І. Березан. Полтава. Друкарня ПП Ткалич А.М. 2008. 92 с.
2. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2015. 776 с.
3. Психотерапія в логопедичній практиці / Укладач Н.М. Ушанська. Київ. РУМК. 1992. 24 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.925.8-053.4-056.264:376

Д.В. Соханська
Науковий керівник:
кандидат психологічних
наук, доцент **Гаврилова Н.С.**

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

У статті зроблена характеристика розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком засобами дидактичних ігор. Проведений аналіз існуючих наукових та практичних підходів до проблеми. Зазначено, що діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення важко опановують аналізом і синтезом звукового складу слова, які лежать в основі навчання грамоти. Вони потребують адаптованої корекційно-розвивальної роботи, яка враховує всі логопедичні, фізіологічні та психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку цієї групи. Використання дидактичних ігор та ігрових прийомів та методів, дає можливість пришвидшити процес автоматизації звуків, включаючи всі аналізатори. Крім роботи мовленнєвого і рухового аналізаторів у розвиток включаються і психічні процеси: мислення, пам'ять, сприйняття.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку, дидактичні ігри.

The article describes the development of speech in older preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment by means of didactic games. An analysis of existing scientific and practical approaches to the problem. It is noted that children with phonetic and phonemic speech underdevelopment have difficulty mastering the analysis and synthesis of the sound structure of words that underlie literacy. They need adapted correctional and developmental work that takes into account all speech therapy, physiological and psychological and pedagogical characteristics of preschool children in this group. The use of didactic games and game techniques and methods, allows you to speed up the process of automation of sounds, including all analyzers. In addition to the work of speech and motor analyzers, the development includes mental processes: thinking, memory, perception.

Keywords: phonetic-phonemic speech underdevelopment, preschool children, didactic games.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні можна відмітити тенденцію до зростання кількості дітей з мовленнєвими розладами різного ступеня вираження, що обумовлено наслідками несприятливого екологічного, демографічного, економічного і соціально-побутового характеру, при цьому необхідно зазначити, що в частині регіонів недостатньо ефективно організована логопедична робота. Ці діти становлять основну групу ризику при оволодінні навичками письма і читання, що в подальшому негативно впливає на їхнє особистісне і суспільне становлення.

Аналіз джерел та останні дослідження. Проблему організації діагностичних досліджень і корекційно-розвивальної роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення присвячені численні науково-методичні дослідження. Формування логопедичної стратегії для роботи з цієї групою дітей дошкільного віку присвячені наукові праці Н. Гаврилової, О. Мілевської, О. Константинов, О. Ревуцької, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Трофіменко, Т. Філіцьової, Н. Чередніченко, М. Шеремет та багатьох інших.

Метою статті є проведення підбору і систематизації дидактичних ігор, спрямованих на подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (надалі – ФФНМ) – одне з найпоширеніших порушень серед дітей з відхиленнями мовленнєвого розвитку. Під ФФНМ прийнято розуміти порушення процесів формування вимовної системи рідної мови внаслідок порушення сприйняття та вимови фонем (Н. Гаврилова, Г. Каше, О. Константинов, С. Конопляста, В. Тищенко, Т. Філіцьова, М. Шеремет). Раннє виявлення дітей з порушеним фонетико-фонематичним сприйняттям і організація з ними корекційно-розвивальної роботи – запорука успішного подальшого оволодіння навичками читання та письмом на початку освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Порушення мовлення, які виникають при наявності ФФНМ, можуть впливати на різні його компоненти. Це може проявлятися у зниженні виразності мовлення без супутніх проявів і призводить до порушень лише вимовних процесів. Інші стосуються фонематичної сторони мовлення і виявляються у відхиленнях вимовного боку і у недостатньому оволодінні звуковим складом слова, що тягне у себе проблеми під час оволодіння навичками письма і читання. Також можуть виникати комунікативні порушення, які перешкоджають навчанню дитини в закладі загальної середньої освіти і впливають на становлення її як цілісної особистості. Досить часто зустрічається порушенням процесів

формування вимовної системи мовлення у дітей з різними мовленнєвими відхиленнями через проблеми вимови і сприйняття фонем (Н. Гаврилова, О. Константинов, О. Ревуцька, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет).

За спостереженнями ряду науковців, діти дошкільного віку з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення нерідко втрачають можливість гратися разом з однолітками через труднощі висловлення власних думок, страх здатися смішними для інших, наявність підозрливості до інших через проблеми власного мовлення, невміння організувати адекватну комунікації через відсутність або недостатність досвіду тощо. Наявність порушень мовленнєвої моторики викликає у них швидко стомлюваність під час гри і провокує зниження цікавості до неї з подальшою відмовою, що також негативно впливає на формування міжособистісних стосунків (Н. Гаврилова, О. Мілевська, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Трофіменко, М. Шеремет та інші). Неврівноваженість, рухове занепокоєння, метушливість у поведінці, мовленнєва стомлюваність ускладнюють включення до колективної гри.

Все це вказує на необхідність організації оригінального використання ігор у процесі проведення логопедичної корекційної роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Дидактична гра – це багатобічне складне педагогічне явище: це і ігровий метод навчання дітей, і форма виховання, і як самостійна ігрова діяльність, і засіб всебічного виховання дитини. Дидактична гра має власну структуру, куди входить кілька компонентів. Основний компонент – це дидактична або навчальна задача, яка включає в себе певний напрямок і мотивацію для досягнення результату. Наступний компонент – це безпосередньо ігрові дії як способи прояву активності з метою досягнення певного результату. Ще один компонент – це правила, які забезпечують реалізацію ігрового змісту, керують діяльністю і включають в себе певну мотивацію. Саме вони роблять гру демократичною і передбачають дотримання всіма учасниками. Ця тріада компонентів забезпечує участь суб'єкта в певному ігровому процесі. При цьому кожна гра має бути завершеною дією і на етапах планування та реалізації включати основні структурні елементи: ціль, ігрова задача, встановлені правила, дії та підсумок гри. Дітей старшого дошкільного віку цікавить сама ігрова дія та кінцева мета гри, яка мотивує до участі в ігровій діяльності з можливістю досягнення успіху і отримання заохочення. У цьому віці використовуються ігри, що сприяють розвитку ініціативи, самоорганізації, оцінних суджень та самоконтролю. В цей період у дітей викликають інтерес ігри, які включають в себе елементи

змагання у спритності, кмітливості, моторності. Саме через ігрову діяльність реалізуються отримані в соціальному оточенні знання, вміння і навички.

У дидактичній грі для дітей з ФФНМ повинні бути враховані індивідуальні особливості та задіяні аналізатори тактильні, зорові, слухові, рухові і які безпосередньо включають в себе мовлення. Такі ігри організуються і на логопедичних заняттях. При цьому ігри, які організуються у процесі корекційної роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення мають включати в себе поряд з формуванням і закріпленням нових знань, умінь і навичок виховання правильного мовлення і комунікативної поведінки, корекцію і розвиток недорозвинених або ушкоджених психічних і моторних функцій, які впливають на становлення особистості в цілому.

У процесі організації дидактичних ігор з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення на логопедичних заняттях для дітей проводиться формування правильного темпу мовлення, організується робота над звучністю і виразністю мовлення. В корекційній компонент включається робота над труднощами звуковимови, складопобудови словотворення, відбувається формування лексико-граматичні основи та збільшується словниковий запас.

Дидактичні ігри забезпечують у дітей цієї групи вміння чути і правильно оцінювати як своє мовлення, так і мовлення однолітків, у них формується вміння звертати увагу до правильності промовляння тих чи інших слів. Саме ігрова діяльність сприяє підтриманню у дітей позитивного налаштування на співпрацю, формуванню впевненості в собі і адекватності комунікативних навичок і поведінки у різних ситуаціях, які виникають у процесі спілкування.

Експериментальна частина нашого дослідження починається з проведення констатуючого експерименту, за результатами якого ми повинні визначити актуальний рівень розвитку фонетико-фонематичних компонентів мовлення дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ.

Дослідження було проведено у ЗДО 9 «Росинка» м. Сарни.. Заклад спеціалізований, тому кількість дітей в групі мала. У дослідженні брали участь діти старшої групи, 10 дітей з ФФНМ віком 6-7 років. Мета констатуючого експерименту – виявлення рівня сформованості фонетико-фонематичних компонентів. Дітей було поділено на дві групи – контрольну та експериментальну за випадковим принципом, що було показано в роботі в окремій таблиці. Діти двох груп мають встановлений діагноз ФФНМ, стерта дизартрія.

У процесі проведення обстеження виявилось, що використання під час корекційної роботи дидактичних ігор з дітьми з ФФНМ експериментальної та контрольної перші значно покращили свій рівень

розвитку фонетико-фонематичних навичок. З дітьми експериментальної групи використовувалась запропонована методика використання логопедичних ігор в процес і корекційної роботи на логопедичних заняттях, а з дітьми контрольної – не використовувалась.

Так, обстеження рівня розвитку звуковимови дітей із ФФНМ показало, що у обох групах підвищився рівень розвитку звуковимови. Ніхто із дітей не показав під час обстеження низький рівень розвитку звуковимови. Під час обстеження сформованості фонематичного слуху у дітей дошкільного віку з ФФНМ експериментальної групи заняття з якою були організовані з використання дидактичних ігор. Це дозволило констатувати, що у 20% дітей цієї групи збільшився результат до найвищого рівня розвитку, а у 80% констатовано середній рівень розвитку фонематичного слуху. У контрольній групі високого рівня не зафіксовано, а у 100% дітей констатовано середній рівень сформованості. Низького рівня розвитку фонематичного слуху не виявлено ні у дітей контрольної, ні у дітей експериментальної груп.

При виявленні сформованості звукового аналізу і синтезу в експериментальній підгрупі у 60% дітей констатовано високий рівень і у 40% – середній рівень. Низького рівня на час обстеження не виявлено. Отримані результати обстеження експериментальної групи показано на рисунку 1.

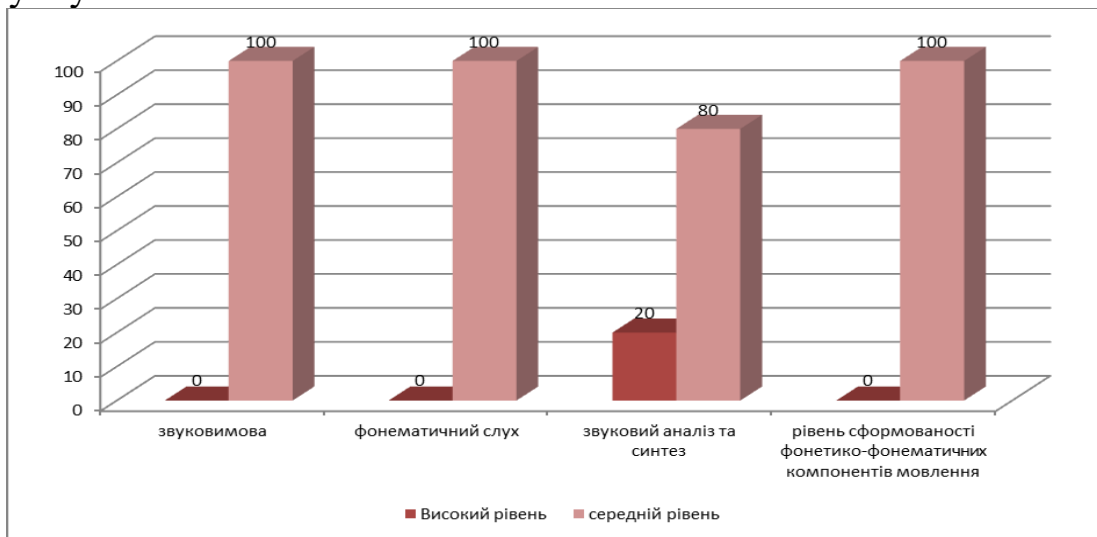


Рис. 1. Результати, обстеження експериментальної підгрупи дітей (у %)

У контрольній підгрупі у 20% констатовано високий рівень сформованості звукового аналізу і синтезу та 80% наявності середнього рівня сформованості розвитку звукового аналізу та синтезу.

Таким чином, на цьому етапі у дітей експериментальної групи було виявлено якісно кращий результат, ніж у дітей контрольної підгрупи.

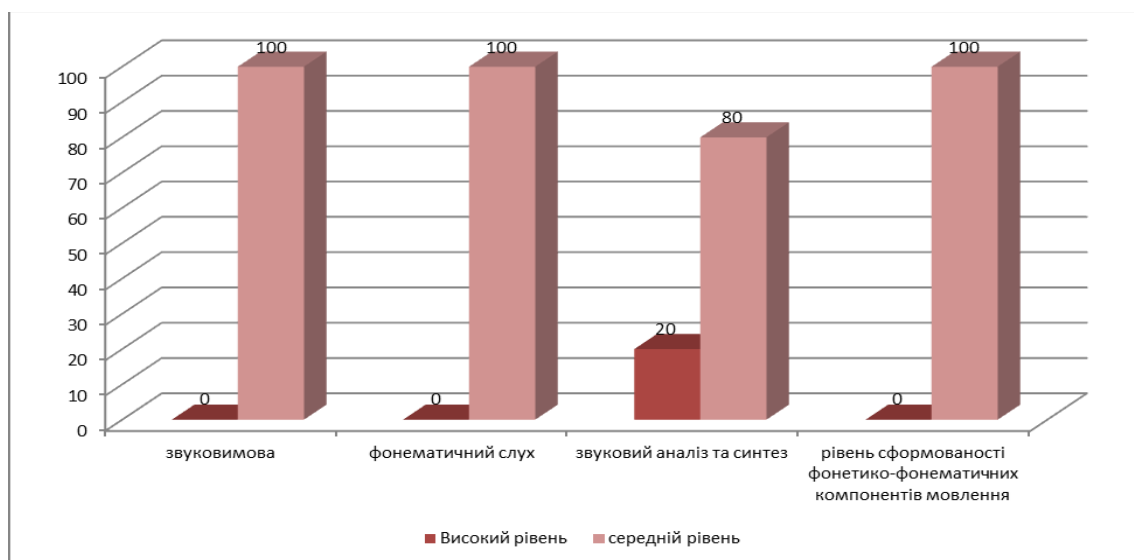


Рис.2. Результати обстеження контрольної підгрупи дітей (в %)

За підсумками проведеного обстеження можна зробити висновок, що корекційна робота з розвитку звуковимови, фонематичного слуху та аналізу та синтезу дітей із ФФНМ з використанням дидактичних ігор підтвердила свою ефективність.

В організованому дитячому колективі гра служить засобом виховання та навчання. Тому логопедична робота потребує різноманітних ігрових прийомів корекції, що враховують індивідуальні особливості дітей із мовленнєвими порушеннями. У грі вдосконалюється фізичний, розумовий та моральний розвиток дитини, поглиблюються її пізнавальні процеси: сприйняття, пам'ять, увага, мислення та мовлення. Виходячи з цього, проблема доцільного та адекватного використання дидактичних ігор, ігрових прийомів на різних етапах логопедичної роботи набуває великого теоретичного та практичного значення.

Висновки. Діти з ФФНМ важко опановують аналізом і синтезом звукового складу слова, які лежать в основі навчання грамоти. Крім цього, вони відчують значні труднощі в здійсненні мовленнєвої дійсності, не вичленовують із потоку мовлення великих мовних одиниць: речення, слово. Їх мовлення недосконале у граматичному відношенні. Вони роблять помилки у вживанні прийменників, відповідно до слів у реченні, і навіть у використанні інших синтаксичних зв'язків.

Можна зробити висновок, що діти цієї групи потребують адаптованої корекційно-розвивальної роботи, яка враховує всі логопедичні, фізіологічні та психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Дидактична гра є досить складним, явищем, але у ній чітко, проглядається структура, тобто основні елементи, що характеризують гру одночасно і як ігрову діяльність, як і форму навчання. Одним із головних елементів гри є дидактичне завдання. Воно визначається

метою виховного, та навчального впливу. Наявність, дидактичного завдання чи його комплексу підкреслює навчальний характер, ігри, напрям навчального змісту процесу, пізнавальної діяльності дітей. Вихователь сам визначає дидактичну задачу, яка відображає навчальну діяльність.

Використання ігрових прийомів та методів, дає можливість зробити швидше процес автоматизації звуків, включаючи всі аналізатори. Крім роботи мовленнєвого і рухового, аналізаторів у розвиток включаються і психічні процеси: мислення, пам'ять, сприйняття. Все це робить корекційну роботу максимально різноманітною, допомагає найбільш якісно підготувати дітей до школи, підтримує інтерес до логопедичних занять.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. (2010). Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С.120-127.
2. Гаврилова Н.С. (2011). Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 200 с.
3. Логопедія (2017) / за ред. М. Шеремет. К.: Слово. 686 с.
4. Мілевська О.П. (2017). Дослідження категоріальності описової лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення // International scientific and practical conference "Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine": Conference Proceedings, May 5-6, 2017. Sandomierz. P. 83-88.
5. Савченко М.А. (1992). Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Київ. Освіта. 176 с.
6. Соботович Е.Ф. (1995). Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Навчально-методичний посібник. Київ. ІСДО. 213 с.
7. Соботович Є.Ф. (2004). Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Київ. Актуальна освіта. С.7-35.
8. Тарасун В.В. (2004). Логодидактика. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 348 с.
9. Тищенко В.В. (2007). Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // *Теорія і практика сучасної логопедії* / Збірник наукових праць: Вип.4 / за ред. В.В. Тищенко. Київ. Актуальна освіта. С.3-18.

10. Тищенко В.В. (2016). Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Збірник наукових праць: вип.8 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. С.126-134.

11. Ткач О.М. (2017). Структуризація і трансформація структурних полів слів в онтогенезі // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: Вип.9. У 2-х т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. С. 247-255.

12. Трофименко Л.І. (2004). Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис... канд. пед. наук 13.00.03 / Київ. Ін-т спец. педагогіки АПН України. 196 с.

13. Шеремет М.К. (2008). Мовленнєва діяльність в системі підготовки дошкільників з ТПМ до школи / М. К. Шеремет // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту: Серія соціально-педагогічна; за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський. В.С. Мошинський. Вип. VIII. С.64-68.

14. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. (2009). Логопедія (корекційна робота при дислалії). Київ. Знання. 244 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 373.3-056.313

А.В. Тегза,

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент **Ж.В. Мельник**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми вивчення сучасних підходів до формування інтеракцій у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Описано сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації, які формують необхідні навички молодших школярів в умовах інклюзивного закладу.

Ключові слова: інтеракції, взаємодія, комунікація, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями.

The article provides a theoretical analysis of the problem of studying modern approaches to the formation of interactions in junior high school students with intellectual disabilities in inclusive education. Modern means of alternative and auxiliary communication are described, which form the necessary skills of junior schoolchildren in an inclusive institution.

Keywords: interactions, interaction, communication, junior students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. У сучасному світі зростає кількість людей з різними потребами та особливостями в розвитку, загострюються проблеми їхнього життя і взаємовідносин із суспільством. Реформи освіти в Україні все більше мають гуманістичну спрямованість. Вагомого значення в означених умовах набуває навчання осіб з особливими освітніми потребами. За результатами досліджень в останні десятиліття сформувалися стійкі негативні тенденції щодо здоров'я дітей різних вікових груп. Збільшилися можливості діагностування різних форм патології, що, певною мірою, призвело до зростання кількості дітей з інвалідністю. Процес позитивної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум стає важливим етапом їх соціалізації. Незважаючи на інтеграційні процеси в освітній сфері, проблема навчання дітей означеної категорії залишається складною. Пріоритетним напрямком в навчанні дітей з ООП стало впровадження інклюзивної освіти, яка визначається як частина загальної освіти, що передбачає доступність освіти для всіх, пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти дітей з ООП. У комплексі проблем, пов'язаних з професійною освітою, ключовою стає проблема пошуку сучасних підходів до формування інтеракцій у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відсутність інтеракцій, або ж недосконалість умінь, пов'язаних з використанням комунікації як засобу спілкування, є характерною особливістю дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (М. Шипіцина, О. Гаврилов, В. Синьов, О. Маллер, В. Петрова та ін). У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей [1].

Метою статті є вивчення сучасних підходів щодо формування інтеракцій у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Людина є соціальною істотою, яка реалізує себе у взаємодії з іншими людьми. Здатність комунікації та потреба в ній є чи не найважливішими сутнісними ознаками кожної особистості. Комунікацію визначають як процес встановлення та розвитку контакту між людьми, що виникає у зв'язку з потребою у спільній діяльності, що включає в себе обмін інформацією, володіння взаємним сприйманням і спробами впливу один на одного [2].

Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання.

Діти з інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку: ті у яких воно зовсім відсутнє, і ті, у яких рівень розуміння його оточуючими є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації.

Яким же чином дитині пізнавати навколишній світ налагоджувати відносини з ним? Як допомогти дитині? Розуміння важливості цих питань сприяло пошуку нових шляхів альтернативних засобів комунікації для дітей з інтелектуальним порушеннями. Такі пошуки знайшли своє відображення у концепції альтернативної (для дітей у яких зовсім немає мовлення) та допоміжної (підтримуючої) (якщо мовлення розвинуте недостатньо) комунікації [2].

Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою жестів, міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі [2].

Навчання дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя.

Отже, альтернативна комунікація представлена системою спеціальних методів та засобів, покликаних, з одного боку, допомогти дітям з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку, а з іншого – полегшити розуміння вербальних повідомлень (тобто, усної мови) осіб з тяжкими розладами мовлення.

Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені основними групами:

1. Найпростіші засоби: жести, предмети, фотографічні та інші зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності дитини, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також

оволодівати основними мовними структурами. Спеціалістами розроблені стандартизовані набори символів: бліссимволіка, леб-система, система PECS та інші. Всі ці засоби використовують для розвитку вербального мовлення, а також як інструмент спілкування для дитини, яка не говорить. Саме малюнки та жести «дарують мову» дитині, щоб вона могла розповісти про свої потреби, або навпаки, про те, що вона не хоче робити. Піктограма теж виступає засобом формування звуковимови та мовлення, вчить дітей ідентифікувати зображення-символ з реальністю.

2. Засоби комунікації з використанням простої техніки, засобів, що відтворюють мовні повідомлення, серед яких іграшки, що розмовляють, а також електронні записники, фотоальбоми, комунікатори і т.п. та багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови та інші. За їхньою допомогою, можна створювати та зберігати в пам'яті пристроїв голосові повідомлення і у такий спосіб створювати умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення [2].

Висновки. Отже, завдяки використанню альтернативних та допоміжних технологій діти, молодші школярі краще соціалізуються в шкільних умовах, мають чітке уявлення про необхідність повідомляти про свої бажання, усвідомлюють стратегію висловлювання своїх думок та здатні відповідати на запитання, що забезпечує їх більшу незалежність, формує необхідні навички для навчання в загальноосвітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Блеч Г.О. Альтернативні засоби комунікації у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / Г.О. Блеч // Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення. Київ. «Наша друкарня». 2018. С. 30-33.

2. Хайдарова О.С., Блеч Г.О. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою». <http://lib.iitta.gov.ua/707996/>

3. Чупахіна С.В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ. Видавець Кушнірук Г.М. 2020. 96 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.75-053.5-056.34

Д.А. Тимчук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент Бугера Ю.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються особливості розвитку уяви дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку. Встановлено взаємозв'язок між труднощами у навчанні дітей цієї категорії та сформованістю уяви.

Ключові слова: уява, затримка психічного розвитку, здобувачі початкової освіти, навчальна діяльність.

The article considers the peculiarities of the development of the imagination of children of primary school with mental retardation. The relationship between the difficulties in teaching children in this category and the formation of imagination has been established.

Keywords: imagination, mental retardation, primary school students, educational activities.

Постановка проблеми. Актуальність психологічних досліджень зумовлена тим, що уява як пізнавальний психічний процес людини знаходиться в тісному зв'язку з усіма іншими пізнавальними процесами, приймає участь у регуляції цілеспрямованої діяльності людини і формуванні образів бажаного майбутнього. Уява займає визначальну роль в пізнавальній діяльності, характеризується різноманіттям видів та проявів, та визначає продуктивність навчальної діяльності та соціальної поведінки в молодшому шкільному віці.

Відомо, що у дітей з затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР) недостатньо сформовані сенсомоторні, інтелектуальні, мовні, емоційні передумови різних видів діяльності. Без надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги дітям з ЗПР порушення стають більш вираженими, торкаються всіх сфер психічного розвитку, перешкоджають соціальної адаптації. Відтак, розвинення уяви дитини з ЗПР може стати однією з передумов становлення довірливості всіх пізнавальних психічних процесів, які необхідні для формування здорової, всебічно розвинутої особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. На думку Л. Виготського уява є новоутворенням молодшого шкільного віку. Зароджуватись активна уява починає раніше, але саме її довільність є новоутворенням цього періоду розвитку, в цей час уява розвивається особливо бурхливо і має визначальний вплив на всі види діяльності і активності дитини [2; 4].

Вивченням проблеми сформованості уяви у дітей із ЗПР займалися О. Боровик, Є. Єкжанова, С. Сиволапов, Є. Слепович, Н. Ципіна, Є. Слепович, Є. Медведєва. Результати проведених досліджень свідчать про своєрідність розвитку уяви, що виявляється у пролонгованості її репродуктивного характеру; недостатньо сформованому образному баченні уявної ситуації; низькому рівні комбінаторних здібностей; труднощах з виконанням творчих завдань, створення власних задумів тощо.

Проте, незважаючи на наявність досліджень з цієї проблеми, залишаються нез'ясованими питання вербальної та невербальної уяви протягом молодшого шкільного віку та недостатньо висвітлені питання психорегуляції творчої діяльності, зокрема уяви.

Метою статті є дослідити особливості розвитку уяви у навчальному процесі дітей із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Під уявою розуміють психічний пізнавальний процес створення нових образів, шляхом переробки матеріалів сприйняття та уявлення, отриманих у минулому досвіді. Уява дозволяє уявити результат праці, малювання, конструювання та будь-якої іншої діяльності до її початку. Процеси уяви мають аналітико-синтетичний характер, тобто дійсність відображається у нових, несподіваних поєднаннях та зв'язках [2; 3].

Уява забезпечує довільність активності людини, її планування і є визначальною в процесі навчання та творчості дитини, адже вона надає йому можливість не тільки безпосередньо розглядати явисьце, а й диференціювати його, розглядати з різних боків, заглиблюватися в конкретні аспекти предметів і явищ і проектувати їх в образи бажаного майбутнього. Вона тісно поєднана із сприйманням, та на відміну від нього, дозволяє не тільки засвоїти отримані образи, відомості, але й творчо перетворити їх, що є основою і запорукою актуалізації творчості.

Уява складається у процесі життя дитини, у її діяльності, під визначальним впливом умов життя, навчання та виховання. Для її розвитку необхідне накопичення відповідного досвіду, розширення кола уявлень про навколишню дійсність. Цей досвід набувається як шляхом особистих спостережень дитини, так і через дорослих, які передають дітям свої знання про навколишні предмети та явища, свій творчий досвід.

При затримці психічного розвитку спостерігається дефіцитарність «передумов» мислення, до яких можна віднести і уяву. Недостатня сформованість образів-уявлень у здобувачів початкової освіти із ЗПР, призводить до труднощів можливості оперування ними, що знижує рівень розвитку творчої уяви. Крім того, у них спостерігаються мовленнєві недоліки, що несприятливо позначається на розвитку пізнавальної сфери загалом і відповідно на уяві. Л. Виготський зазначав, що затримка у розвитку мовлення, знаменує і затримку розвитку уяви [1; 2; 4].

Є. Медведєва вважає, що у розвитку уяви в дітей із затримкою психічного розвитку характерна слабка виразність позитивного мотиваційного компонента творчої діяльності. Інтерес до завдань творчої уяви залежить від складності завдання, що свідчить про критичність дітей у оцінці своїх можливостей і боязнь ситуації неуспіху, пов'язані з невдачами у минулому [3; 4].

У своїх роботах Л. Виготський зазначав, що творча діяльність уяви перебуває у прямій залежності від багатства та різноманітності колишнього досвіду людини, цей досвід представляє матеріал, який має уяву. У дітей з ЗПР цей досвід бідніший, ніж у їх однолітків з типовим розвитком, у них знижена пізнавальна активність, обмежений запас загальних відомостей про навколишню дійсність, недостатньо сформовані просторові та тимчасові уявлення, бідний словниковий запас, знижена потреба у спілкуванні, недостатня цілеспрямованість, вони не помічають своїх помилок, недостатньо розпізнають емоційні переживання, що неспроможні адекватно оцінити результат. Це пов'язано зі специфікою прийому та переробки сенсорної інформації, зниженням обсягу короткої та довготривалої пам'яті. Усе це впливає на набуття необхідного досвіду для розвитку творчої уяви [1; 2].

Труднощі реалізації образу відповідно до задуму обумовлені недостатньою сформованістю аналітико-синтетичної діяльності мислення. Діти з ЗПР під час аналізу предмета чи явища зазвичай називають лише поверхневі, несуттєві якості з недостатньою повнотою і точністю, що ускладнює побудову та сприйняття цілісного образу, встановлення взаємозв'язків між предметами та явищами. Притаманна цим дітям монотонність, одноманітність і неусвідомленість діяльності призводить до стереотипності і наслідуваності образних дій. Структурні компоненти уяви розвинені лише на рівні емоційно-чуттєвого і художнього досвіду. Характерною особливістю уяви дітей із затримкою психічного розвитку є низький рівень розвитку комбінаторних здібностей [3; 5].

Слід відмітити, що сприйняття дітьми з ЗПР складних емоційних станів зазвичай неадекватне чи редукується «добре – погано». Свої власні

емоційні стани вони розпізнають гірше, ніж персонажів картин та оповідань. Крім того, у здобувачів початкової освіти із ЗПР спостерігається відставання у формуванні навичок спілкування, ці діти надають перевагу роботі на самоті. Виконання практичних завдань, які передбачають спільну діяльність, співробітництво спостерігається дуже рідко, діти майже не спілкуються один з одним. У творчості це проявляється, як невміння взаємодіяти у групі та повноцінно відображати сюжет, діти скуті, напружені, не впевнені у собі, у своїх можливостях.

Висновки. Отже, творчі здібності у дітей з ЗПР формуються зі значним запізненням та мають якісну своєрідність. Їх формування залежить розвитку психічних і фізичних функцій, але це зв'язок взаємообумовлений, з одного боку, творчість залежить від якості сформованості сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, з іншого – вона сприяє розвитку цих процесів, створюючи основу образних дій.

Визначено, що уява як механізм формування плану дій та образів майбутнього розвивається в контексті навчальної діяльності і для її розвитку молодший шкільний вік є визначальним. Одна з головних її функцій – забезпечення зв'язку усвідомлюваної діяльності з попереднім передбаченням її мети.

Що стосується дітей з ЗПР їх уява характеризується пролонгованим репродуктивним характером, залежить від властивого дітям відставання у психічному розвитку, що є істотним компонентом не сформованості передумов творчої уяви.

Список використаних джерел

1. Кравченко І. Розвиток творчої уяви в дітей із затримкою психічного розвитку засобами мистецтва. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. № 13. С. 363-369
2. Марченко І. Засоби розвитку вербальної творчості у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2004. №1. С. 37-39.
3. Пасічник Н.О. Динаміка розвитку образного і понятійного мислення у їх взаємозв'язках у учнів молодшого шкільного віку. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Чернігів. ЧНПУ. 2014. Вип. 115. С. 190-195.
4. Сак Т. Особливості мотиваційного компонента учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2004. №4. С. 7-10.
5. Скрипченко О.В. Загальна психологія. Київ. Либідь. 2005. 464 с

Отримано 01.05.2022

УДК 376[-056.263+-056.34]:159.98

Н.В. Тільняк

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.І. Дмитрієва**

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ТА ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті представлено результати дослідження, проведеного у спеціальному закладі загальної середньої освіти. Метою дослідження було виявлення факторів впливу на вибір професії учнів старших класів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку. З'ясовано, що саме у спеціальному закладі освіти учні отримують значний обсяг знань стосовно різних професій, значну роль у виборі майбутньої професії відіграють також батьки, однолітки, друзі.

Ключові слова: старшокласники, порушення слуху, затримка психічного розвитку, життєві плани, професія.

The article presents the results of a study conducted in a special institution of general secondary education. The aim of the study was to identify factors influencing the choice of profession of senior students with hearing impairment and delayed psychological development. It was found that a special educational institution is that place where students receive a significant amount of knowledge about different professions, a significant role in choosing a future profession is also played by parents, peers and friends.

Keywords: senior pupils, hearing impairment, delayed psychological development, life plans, profession.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення України відбуваються постійні трансформації у освітній, економічній, соціальній та політичній сферах, через що актуальності набуває дослідження специфіки формування життєвих планів у сучасної молоді в умовах соціальної нестабільності. Крім того, сучасні реалії, кризи та карантинні обмеження у зв'язку з епідемією, спричиненою COVID-19, загострюють проблеми, які стосуються питань формування «життєвої стратегії» людини. Звертаючи увагу на старшокласників з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку, варто враховувати, що їхній шлях до

адаптації у соціумі, успіх у подальшому житті супроводжується додатковими труднощами, через що процес формування їхніх життєвих планів потребує додаткових зусиль як батьків та близького оточення, так і закладу освіти, у якому навчається ця категорія дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень. У наукових дослідженнях останніх років увага науковців значною мірою надається проблемі індивідуального життєвого шляху та його сприймання особистістю (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, А. Асмолов, Г. Балл, М. Булатов, Ф. Василюк, Є. Головаха, В. Іванов, С. Максименко, В. Моляко, Н. Наумова, Т. Титаренко, Б. Цуканов).

Одним із основних аспектів теорії життєвого шляху особистості, що цікавить науковців, є розгортання процесу власного життєтворення особистості та синхронізація її внутрішньої та зовнішньої активності при цьому (Б. Ананьєв, Ш. Бюлер, Є. Голваха, Л. Жане, О. Киричук, О. Кронік, І. Маноха, Ж. Піаже, С. Рубінштейн). Об'єктивне сприймання та осмислення власного життєвого шляху, адекватне відношення до майбутнього, за окремими науковими припущеннями вважається одним з найважливіших критеріїв розвитку особистості, її соціальної і психологічної зрілості (Г. Балл, Є. Головаха, І. Кон, Г. Котюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Моргун, Т. Титаренко, В. Панок, В. Рибалка, Т. Яценко).

Мета статті полягає у представленні результатів експериментального дослідження, що проводилося у спеціальному закладі загальної середньої освіти стосовно сформованості життєвих планів учнів старших класів з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Закінчуючи заклад середньої освіти, старшокласники мають бути психологічно готовими до дорослого життя. Поняття «психологічної готовності» передбачає у даному випадку наявність потреб та здібностей, що дозволяють випускнику закладу середньої освіти найповніше реалізувати себе у професійній діяльності, громадському житті, майбутньому сімейному житті. Передусім, це потреба у спілкуванні з іншими людьми, потреба та здатність творчо працювати, по-друге, вміння теоретично мислити, орієнтуватися у різноманітних подіях, що відбуваються у сучасному світі, що виступає у формі наукового, теоретичного світогляду, по-третє, наявність розвиненої рефлексії, за допомогою якої забезпечується свідоме та критичне ставлення до себе [1, с. 234].

Сформувавшись, ці якості утворюють психологічну базу для соціального та особистісного самовизначення старшокласників –

центрального новоутворення раннього юнацького віку.

Головною ознакою цього періоду є потреба старшокласника зайняти внутрішню позицію дорослої людини, обрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, обрати свій життєвий шлях.

Лише реалізована, сформована ідентичність особистості (довіра до світу, самостійність, ініціативність, компетентність) дозволяє старшокласнику вирішити головне завдання, яке ставить перед ним суспільство – завдання самовизначення, вміння розробити свій життєвий план.

Життєвий план – явище одночасно соціального та етичного порядку, тобто, ким бути (професійне самовизначення) та яким бути (моральне самовизначення). Життєвий план, на думку І. Кона, виникає тільки тоді, коли предметом роздумів стає не тільки кінцевий результат, але й спроби його досягнення, шлях, яким збирається йти людина, ті об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй для цього знадобляться[3,4,5].

Життєвий план – це план діяльності, тому він «заземлюється», в першу чергу, на вибір професії, що є важливим для формування особистості старшокласника.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення основних факторів, що впливають на вибір старшокласниками з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку майбутньої професії. Результати проведеного анкетування учнів свідчать про те, що основним чинником впливу на професійне самовизначення є батьки. Проте значна частина старшокласників зазначила, що саме у закладі освіти, у якому вони навчаються, вони отримують знання про професії, про які раніше не знали. Крім того, вибір професії визначається, як правило, не одним фактором, а їх сукупністю. Також вплив різноманітних факторів на вибір майбутньої професії характеризується певною динамікою, знання якої дозволяє обирати найбільш ефективні форми та методи управління процесом професійного самовизначення в залежності від віку учнів. Адже саме у цьому віковому періоді значну роль у формуванні поглядів на життя відіграють однолітки, друзі. Тому постійне спілкування з ними та їхня точка зору також впливає на формування життєвих планів старшокласників з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку, у тому числі, на процес їхнього професійного самовизначення.

Одержані результати, представлені у Таблиці 1, свідчать про те, що якщо для учнів 8-х класів найбільшого впливу на вибір професії справляють батьки, однолітки та засоби масової інформації (телебачення, Інтернет), то у 10-у класі ієрархія факторів впливу на вибір професії зазнає певної трансформації. Максимального, на думку учнів, впливу на процес вибору професії має навчально-виховна робота закладу освіти, у

якому вони навчаються, а також гурткова та інші форми педагогічної позаурочної роботи.

Таблиця 1

Динаміка рангових показників факторів впливу на вибір професії

Фактори впливу на вибір професії	К л а с и	
	8	10
Поради та вплив батьків	I	I
Товариші, знайомі, однолітки	II	I
Вчителі, шкільні психологи	I	II
Гурткова, позаурочна робота	I	I
Засоби масової інформації	III	II
Список використаних джерел	V	V
Поради представників професії	II	II

Прийнявши за критерій суму рангових місць за комбінацією факторів, можна визначити ступінь впливу на вибір майбутньої професії певної групи. При цьому слід виходити з того, що чим менше загальна сума рангових місць комбінації певних факторів, тим більший ступінь їх впливу на вибір професії. Аналіз результатів експерименту, дозволяє вважати, що на вибір професії старшокласниками з порушеннями слуху і ЗПР найбільшого впливу чинять такі комбінації факторів: батьки – вчителі – гурткова, позаурочна робота; батьки – однолітки – гурткова, позаурочна робота. Як бачимо, серед провідних факторів впливу на вибір старшокласниками майбутньої професії переважають педагогічно контрольовані фактори. Оскільки досвід роботи за професією набувається в основному у процесі трудового профільного або трудового допрофесійного навчання, в тому числі у процесі суспільно корисної продуктивної праці, в умовах розгортання цих складових навчально-виховної роботи спеціального закладу загальної середньої освіти він здобувається здебільшого під педагогічним контролем.

Висновки та перспективи дослідження. Аналіз отриманих результатів дозволив засвідчити, що для старшокласників з порушеннями слуху і затримкою психічного розвитку важливе значення для формування життєвих планів, зокрема вибору професії, має діяльність педагогів, що працюють у спеціальному закладі загальної середньої освіти, організація навчально-виховної роботи закладу. Перспективу дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов, що сприяють формуванню життєвих планів у зазначеній категорії дітей з особливостями розвитку.

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ. Просвіта. 2001. 416 с.
2. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. Київ. АТОПОЛ. 2011. 274 с.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. Москва. Просвещение. 1980. 192 с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника / Хрестоматия по возрастной психологии. Москва. 1994. С. 20-39.
5. Колесник І.П. Соціалізація особистості глухого школяра. Київ. 1994. 110 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 376-056.29-056.264:159.946.3

М.С. Ткачук

науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **В.Е. Левицький**

ФОРМУВАННЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТА І ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ)

Стаття ілюструє виявлення особливостей просодичної сторони мовлення та розробка методичних рекомендацій щодо її формування у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, що мають порушення мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: порушення мовленнєвого розвитку, дизартрія, діти дошкільного віку, корекційно-розвивальна робота, логопедичні заняття.

The article illustrates the identification of the features of the prosodic side of speech and the development of guidelines for its formation in children with musculoskeletal disorders who have speech disorders.

Keywords: speech development disorders, dysarthria, preschool children, correctional and developmental work, speech therapy classes.

Постановка проблеми. За допомогою засобів виразності здійснюється уточнення думок та висловів, а також емоційно-вольових

відносин. Завдяки інтонації думка набуває закінченого характеру, висловлюванню може надаватися додаткове значення, яке не змінює його основного сенсу, але може змінюватися і сенс висловлювання.

Неартикульовані засоби спілкування в логопедії можна розглядати в імпресивному та експресивному плані як: традиційні засоби первинної комунікації, що передують формуванню мовленнєвих засобів спілкування та є необхідною базою для їх розвитку; традиційні додаткові засоби комунікації, що підсилюють ефект мовлення; традиційні або нетрадиційні основні засоби комунікації, що повністю або частково замінюють мовлення.

Аналіз досліджень та публікацій. Порушення мовлення на базі ДЦП в залежності від проявів і походження характеризуються певними особливостями, насамперед, їхньою патогенетичною спільністю з руховими розладами, які вивчали: М. Бабадагли, Н. Брагіна, В. Козявкін, С. Конопляста, О. Романенко, Л. Ханзерук, Н. Пахомова, Т. Скрипник, М. Шеремет, В. Мартинюк, Л. Панасюк, В. Тарасун, А. Шевцов та ін. Всі автори одностайні в тому, що вивчення проблеми дизартрії має поєднуватися з її неврологічним і психологічним аспектами.

Мета дослідження: виявлення особливостей просодичної сторони мовлення та розробка методичних рекомендацій щодо її формування у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, що мають порушення мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Неартикульовані засоби спілкування в логопедії можна розглядати в імпресивному та експресивному плані як: традиційні засоби первинної комунікації, що передують формуванню мовленнєвих засобів спілкування та є необхідною базою для їх розвитку; традиційні додаткові засоби комунікації, що підсилюють ефект мовлення; традиційні або нетрадиційні основні засоби комунікації, що повністю або частково замінюють мовлення [2].

Метою дослідження стало виявлення особливостей сприймання та відтворення інтонації у дітей дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату. Відповідно були поставлені завдання:

1. З'ясувати особливості сприймання та відтворення розповідної, питальної та окличної інтонації.
2. Виявити особливості сприймання та відтворення компонентів інтонації (мелодика, темпо-ритмічна сторона, паузація, фразовий та логічний наголос, сила голосу).

Експериментальне дослідження дозволило виявити такі особливості:

- Загальний бал із сприймання видів інтонації з 3 становить – 1,6; загальний бал із відтворення – 2, 1. Відтворення видів інтонації дається дітям легше, ніж сприймання і диференціація.

- Здебільшого діти передають різні види інтонацій у своєму мовленні, але з помилками. Діти, які впоралися із завданням, за якістю інтонування значно поступаються одноліткам із нормотиповим розвитком мовлення.

- Спостерігається недорозвиненість інтонаційної сторони мовлення у спеціально організованій ситуації та природна виразність у повсякденному спілкуванні.

- Сприймання та самостійне відтворення інтонаційної структури, що передбачає диференціацію розповідної та питальної інтонації, викликає труднощі.

- Питальна інтонація сприймалася та відтворювалася дітьми найлегше.

- Спостерігається заміна питальної інтонації розповідною при однаковій силі голосу. Труднощі відтворення та сприймання були виявлені з окличною інтонацією.

- Найважчим як для сприймання, так для відтворення є використання логічного наголосу у фразі. Виявлені перенесення логічного наголосу з одного на інше слово у реченні.

- Найлегшими компонентами інтонації при сприйманні та відтворенні є сила голосу та звуковисотні зміни тону (мелодика), але спостерігається «згасання» голосу до кінця фрази.

- Найбільшу складність в інтонуванні (за всіма показниками) відчують діти із заїканням при ДЦП.

- Середній рівень інтонування показали діти із дизартрією, і навіть одна дитина з нормальним розвитком мовлення.

- У більшості дітей спостерігається ослаблене мовленнєве дихання і, як наслідок, використання необґрунтованих пауз у середині фрази.

- Спостерігається в окремих випадках відтворення всіх речень лише з однією інтонацією (розповідною, питальною).

- Процес слухової диференціації інтонаційних структур виявляється більш порушеним, ніж процес самостійної реалізації.

Однією з характерних рис усного мовлення дітей з ДЦП є недорозвинення її інтонаційної сторони. Мовлення мало виразне, монотонне. Інтонації подиву, вигуку, питання, спокійної розповіді виражені слабо. Порушення кіркової регуляції голосової функції проявляється у недостатній модульованості голосу, звуженні його діапазону. Поширеність порушень просодичної сторони мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії характеризується певними особливостями,

які зумовлені складною взаємодією мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів.

В дітей із дизартрією на фоні ДЦП відзначаються такі особливості: використання меншого діапазону частот, володіння обмеженими модуляціями голосу, проблеми зміни голосу за висотою, простий, не ускладнений обертонами, малюнок основного тону, розлади паузації, наявність сильного, різкого мелодійного «сплеску», різких підйомів частоти основного тону на наголошених, а також ненаголошених складах.

При заїканні відзначається відсутність логічних наголосів, інтонаційна невиразність мовлення, при вимові фраз інтонації завершення часто відсутні. Наголошується на своєрідності процесу паузації. Інтонаційно-мелодійне оформлення ритмізованого мовлення у заїкуватих вкрай утруднене і вимагає ретельного та тривалого тренування.

При алалії порушення ритмічної організації мовлення проявляються в уповільненості мовленнєвого потоку, у поскладовій вимові слів з різною паузацією між словами. Несформованість ритмічної структури слова та фрази супроводжуються порушеннями мелодики, темпу та ритму мовлення. Порушення просодичної (мелодикоінтонаційної) організації мовленнєвого потоку негативно впливає на розвиток усного мовлення (адекватне сприймання і розуміння, репродукція і продукування), засвоєння письма і читання, тобто на оволодіння надалі писемним мовленням.

Таким чином, за результатами експериментального дослідження рівень сформованості інтонаційної сторони мовлення в дітей старшого дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату слід охарактеризувати загалом як середній. Слід зазначити, що діти з ПОРА, що мають порушення мовлення, потребують корекційної роботи з формування його просодичної сторони.

Особливості роботи логопеда полягають у наступному: комплектування груп відбувається за віковою ознакою без урахування медичного діагнозу та порушення мовленнєвого розвитку. (Одну групу відвідують діти з різними порушеннями мовлення); основною формою організації дітей є індивідуальні та підгрупові заняття. Робота будується на діагностичній основі; мовленнєві завдання вирішуються з урахуванням особливостей ортопедичного режиму, через оптимальний розподіл навантаження протягом дня; організація роботи логопеда з підгрупами носить варіативний характер, оскільки формування підгруп з ортопедичного та мовленнєвого порушення не співпадають;

результативність роботи логопеда ускладнюється перериванням роботи з дітьми через відсутність їх у ЗДО тривалий період (стаціонарне лікування, домашній режим, епідеміологічна ситуація, перебування у санаторії, реабілітаційному центрі); складність у реалізації поставлених корекційних завдань полягає у відсутності методичних рекомендацій та досвіду роботи з організації логопедичної діяльності в умовах ЗДО компенсуючого типу для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату.

Цілеспрямоване навчання дітей володінню засобами мовлення проходить на спеціально організованих заняттях в комплексі з тією програмою корекційної роботи, що передбачається за того чи іншого порушення мовлення. При цьому, найбільша увага приділяється роботі над тим компонентом просодики, який порушений [3].

Формування просодичної сторони мовлення проводиться у 4 етапи.

1. Підготовчий: робота над мовленнєвим диханням; робота над голосом; формування ритмічної та темпової організації мовлення.

2. Формування уявлень про інтонаційну виразність у імпресивному мовленні: формування загальних уявлень про інтонаційну виразність у імпресивному мовленні; знайомство з розповідною, питальною, окличною інтонацією; диференціація інтонаційної структури речень в імпресивному мовленні.

3. Формування інтонаційної виразності експресивного мовлення: робота над інтонаційною виразністю розповідного питального речення; робота над окличною інтонацією; диференціація інтонаційних структур в експресивному мовленні; робота над мовленнєвою паузою в тексті, реченні; робота над логічним наголосом.

4. Автоматизація театралізована діяльність; використання ляльки; сюжетно-рольові ігри; рухливі ігри; народні, хороводні ігри; логоритміка; скоромовки; різні форми музично-ритмічних вправ [1].

Висновки. Цілеспрямована робота з розвитку просодичної сторони мовлення, що проводиться із врахуванням наведених методичних рекомендацій, позитивно впливає на розширення мовленнєвих навичок дітей, зокрема просодичної сторони мовлення. Крім того, передбачається вдосконалення та розвиток слухової пам'яті, емоційного сприймання, накопичення емоційного морального досвіду. Діти стають більш активними та товариськими. І це, у свою чергою, сприяє розвитку комунікативної функції.

Результати дослідження можуть бути цікаві студентам, які навчаються за спеціальністю 016.01 Спеціальна освіта. Логопедія, педагогам та логопедам-практикам, а також батькам дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Список використаних джерел

1. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ. Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.
2. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Київ. ІСДО. 1995. 204 с.
3. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики // *Дефектология*. 1974. № 4. С.27-34.
4. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку. Монографія. Київ. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 392 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 373.2.042-056.3:[37.091.33-027.22:796]

О.П. Чворсюк

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О.М. Опалюк**

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В ІГРАХ ЗА ПРАВИЛАМИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуто особливості виховання самостійності в іграх за правилами у старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: дошкільники, виховання, порушення інтелекту, ігрова діяльність, гра за правилами.

The article considers the peculiarities of education of independence in games according to the rules of older preschoolers with intellectual disabilities.

Keywords: preschoolers, education, intellectual disabilities, play activities, playing by the rules.

Постановка проблеми. Модернізація спеціальної освіти в Україні орієнтована на переусвідомлення співвідношення змісту завдань навчання дошкільників з порушеннями інтелекту та результатів їх культурного та особистісного розвитку. Самостійність є завжди продуктом підпорядкування вимогам дорослих і одночасно власної ініціативи дитини. Чим краще, глибше, усвідомлено дитина опанувала

правила поведінки, тим більше у неї можливостей ініціативно та самостійно застосовувати їх у нових, різноманітних умовах життя.

Аналіз останніх досліджень. Серед показників інтегративних досягнень соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку вітчизняними дослідниками (І. Бех, О. Вержиховська, О. Гаврилов, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов та ін.) виділяється категорія самостійності, прижиттєве формування якої визначається соціальною ситуацією розвитку, умовами виховання та навчання та провідною роллю дорослих у цьому процесі (Г. Блеч, Л. Вавіна, В. Липа, С. Миронова, С. Трикоз та ін.).

На думку дослідників, великий вплив на становлення самостійності дошкільників відводиться ігровій діяльності, яка виступає провідним видом діяльності дошкільного віку та є важливим джерелом розвитку, що забезпечує зміну соціальних та пізнавальних потреб дитини у різні вікові періоди її особистісного розвитку (А. Богуш, Л. Виготський, Н. Докуш, Н. Луцан, Ю. Руденко, Т. Поніманська та ін.). Ігри за правилами виділені як елемент дидактики дошкільного навчання та виховання дітей, що забезпечує розвиток у них самооцінки, самоконтролю та самостійності (М. Вашуленко, Г. Люблінська, Ж. Маценко, Н. Скрипченко та ін.). Самостійність у дітей з порушеннями інтелекту розглядається в контексті соціальних досягнень дошкільного віку (А. Висоцька, І. Гладченко, Т. Дегтяренко, О. Мякушко та ін.), а шляхи її становлення - в ігровій та продуктивній взаємодії, в яких дитина опановує навички комунікації та кооперації в умовах спільної діяльності з однолітком, що виділяється як об'єкт спілкування (Г. Блеч, Л. Вавіна, В. Любчинко, Г. Мерсіянова, В. Тищенко).

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей виховання самостійності в іграх за правилами у старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Самостійність є сукупним результатом системи виховання, спрямованим на повноцінний особистісний розвиток кожного дошкільника. Проявами самостійності є низка новоутворень розвитку, які починають заявляти про себе до кінця дошкільного віку (риси довільної діяльності, елементарної саморегуляції, прагнення до самоствердження, визнання своїх досягнень, оцінка власних дій). Як наслідок, старший дошкільник все більше емансипує від дорослого, стає більш незалежним, починає діяти цілеспрямовано й усвідомлено, розуміючи й оцінюючи результати й наслідки своїх дій. Самостійність дитини проявляється у звичних для неї умовах, у яких набувались основні навички, без нагадування, спонукання і допомоги з боку дорослих; дитина самостійно використовує звичні

способи дій у нових, незвичних, але близьких і однорідних ситуаціях; спостерігається явище переносу і високої інтенсивності самостійної діяльності та самоконтролю в нестандартних ситуаціях. Самостійність дошкільника у своєму розвитку досягає різних стадій залежно від віку, від системи вимог, які висуваються перед дитиною дорослими, від умов виховання у дошкільному закладі та сім'ї [5].

Самостійність – інтегративна якість особистості, що має складну структуру, яка включає пізнавальний, емоційно-вольовий та діяльнісний компоненти. Самостійність виявляється в інтересі дитини до діяльності, в умінні діяти без допомоги дорослого при виборі змісту, засобів та способів виконання завдань. Самостійність формується в міру дорослішання дитини і на кожному віковому етапі має свої особливості: від елементарного прояву активності немовляти до зрілої самостійності дорослої людини [6].

Розвиток самостійності у дошкільному віці пов'язана з опануванням різних видів діяльності (ігрова, трудова, навчальна), у яких дитина набуває можливість виявляти свою суб'єктну позицію. Гра, як провідний тип діяльності у дошкільному віці, дозволяє розкрити у дитини її потенційні можливості у колективі однолітків. Ігри за правилами ще більшою мірою, ніж сюжетні, сприяють формуванню довільності поведінки, вмінню керувати нею, а також становленню самооцінки та формуванню самостійності [1].

Методика дослідження рівня сформованості самостійності в старших дошкільників з порушеннями інтелекту передбачала 2 етапи, зокрема: перший етап був спрямований на вивчення рівня професійної компетентності корекційних педагогів та вихователів при вихованні у старших дошкільників з порушеннями інтелекту самостійності, як особистісно-вольової якості, засобами ігрової та інших видів діяльності. Цей етап вивчення передбачав опитування педагогів у даному напрямку проблеми. Другий етап методики поділявся на підготовчий та основний, зокрема на підготовчому етапі вивчалися історії розвитку дітей, медичні карти, висновки фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) на кожную дитину. Крім цього, було проведено психолого-педагогічне обстеження дітей. На основному етапі методики ми проводили наступні види робіт, а саме: спостереження за дітьми під час організації ігор за правилами, що дозволить виявити та порівняти самостійні ігрові вміння дошкільників з нормотиповим розвитком та з порушеннями інтелекту; індивідуальна бесіда з дитиною за змістом гри за правилами, після виконання її дошкільником, щодо з'ясування рівня прояву самостійності у нього; бесіда за змістом сюжетних малюнків, на яких зображено самостійне

виконання дітьми ігрової, образотворчої, продуктивної, суспільно-корисної та інших видів діяльності.

На констатувальному етапі дослідження нами було умовно виділено та описано рівні самостійності старших дошкільників у процесі ігор за правилами: високий, середній та низький.

Порівняльний емпіричний аналіз прояву рівнів самостійності старших дошкільників з нормотиповим розвитком й порушеннями інтелекту в процесі ігор за правилами дав нам змогу стверджувати, що старшим дошкільникам з порушеннями інтелекту взагалі не притаманний високий рівень самостійності в процесі ігор за правилами та під час інших видів діяльності. Хоча для більшої частини старших дошкільників з типовим розвитком (90%) це є характерним. Порівняльна якісна та кількісна характеристика старших дошкільників з нормотиповим розвитком та з порушеннями інтелекту за рівнями їх самостійності у процесі ігор за правилами показала, що 60 % дітей з порушеннями інтелекту та лише 10% із нормотиповим розвитком можна віднести до середнього рівня. При цьому дитина поверхово знала, називала і виявляла інтерес до гри, у більшості випадків дотримувалася та діяла за правилами до кінця гри, частково використовувала невербальні та вербальні засоби спілкування, іноді могла самостійно запропонувати гру, але не володіла засобами розподілу функціональних місць у грі, утруднялася в оцінці своїх дій та дій однолітків, не могла пояснити правила гри. При проведенні індивідуальної бесіди з дитиною за змістом гри за правилами, після виконання її дошкільником, дитина не давала чіткі відповіді на запитання, поверхово розуміла послідовність подій у відповідній грі, не чітко надавала особистісну характеристику персонажів попередньої гри, що вказувало на незначний рівень прояву її самостійності; вона самостійно не могла добирати лінію наступної аналогічної гри (потребувала допомоги дорослого), поверхово надавала характеристику ролі її персонажів; іноді не адекватно та різнобічно розповідала (за допомогою навідних запитань дорослого) про можливість організації своєї гри. Решта старших дошкільників з порушеннями інтелекту (40%) виявила низький рівень самостійності у процесі ігор за правилами, який відзначався у тих випадках, коли дитина не виявляла інтерес до гри, самостійно не приймала правил гри, не підпорядковувала свої дії правилам до кінця гри; не могла запропонувати самостійно гру одноліткам; не використовувала невербальні та вербальні засоби спілкування з однолітками, не володіла засобами розподілу функціональних місць у грі; не давала оцінки своєї діяльності та діяльності однолітків, не могла пояснити правила гри. При проведенні індивідуальної бесіди з дитиною за змістом гри за правилами, після

виконання її дошкільником разом з педагогом, дитина не відповідала на запитання, не розуміла послідовності подій у відповідній грі, взагалі не давала особистісну характеристику персонажів попередньої гри, що вказувало на відсутність прояву в неї самостійності; вона ні самостійно. Ні з допомогою дорослого не могла добирати лінію наступної аналогічної гри, взагалі не давала характеристику ролі її персонажів; дуже часто не адекватно, за допомогою навідних запитань дорослого, говорила про будь що або взагалі мовчала.

Зазначимо на тому, що в переважній більшості дітей з порушеннями інтелекту виявлено такі особливості поведінки у процесі гри, як: невміння підпорядковуватися вимогам і правилам, нездатність зосередитися на завданні, нестійкість уваги, відсутність цілеспрямованості на діях, наявність супутніх хаотичних рухів, низький рівень самостійності в грі. Виходячи з цього, важливим є визначення та створення в реальному педагогічному процесі дошкільного виховання дітей з порушеннями інтелекту умов, завдяки яким ці діти зможуть освоїти ігри за правилами та перевести їх у самостійну діяльність.

На основі теоретичного аналізу з виховання самостійності в дітей, а також даних констатуючого експерименту ми визначили психолого-педагогічні умови, необхідні для формування самостійності у старших дошкільників з порушеннями інтелекту в процесі проведення ігор за правилами.

Основними напрямками цілеспрямованого розвитку та виховання самостійності в іграх за правилами в старших дошкільників з порушеннями інтелекту ми виділили: підбір ігор, придатних для розвитку самостійної дитячої діяльності, робота над удосконаленням ігрових навичок дітей, зокрема: збагачення ігрової діяльності новим змістом, формування ігрових умінь, активізація мовленнєвого розвитку, надання можливості гратися самостійно, створення нових змістовних форм співпраці між дітьми. Для виховання самостійності в старших дошкільників з порушенням інтелекту слід використовувати ігри, в яких однією з основних компонентів є правила. Саме правила спрямовують гру, організують поведінку та взаємини дітей, є головним механізмом, що приводить у рух всю гру, та визначають норми дії в ній. До специфічних характеристик ігор за правилами відноситься нормативне регулювання поведінки. Взаємний контроль за дотриманням правил – важлива складова особистісно-вольового розвитку дитини, зокрема такої її якості, як самостійність [2].

Корекційні педагоги повинні розвинути у старших дошкільників з порушеннями інтелекту: виразні мотиви до гри за правилами, що надалі

будуть спонукати їх до ігрової діяльності («хочу грати», «можу грати»); вміння вибирати гру за правилами та партнера у ній; вміння навчатися грі за правилами за допомогою метода спостереження, зокрема переносити різні способи ігрових дій в нову, аналогічну за змістом, гру; вміння здійснювати самоконтроль та оцінку дій учасників гри, їх самотійну гру; вміння та готовність співпрацювати з дорослим та однолітками у процесі гри, виконуючи її правила; вміння самотійно виконувати ролі згідно правил гри; вміння проявляти самотійність при вирішенні спірних питань щодо виконання правил гри; вміння в ігровій діяльності розвинути установку на результат гри: виграти, перемогти тощо [3].

Для реалізації спеціальних педагогічних умов розвитку та корекції самотійності в іграх за правилами в старших дошкільників з порушеннями інтелекту нам потрібно проаналізувати відомі ігри з правилами з метою формування комплекту ігор для відповідної нозології дошкільників. Щоб створити комплект, який старші дошкільники з порушеннями інтелекту можуть використовувати самотійно, необхідно знати зміст цих ігор, ступінь зростання складності правил цих ігор, а також психофізичні, вікові та індивідуальні особливості та можливості дітей у регулюванні ігрової поведінки, у процесі самотійного виконання правил гри.

Корекційно-виховна робота з формування самотійних ігрових процесів в іграх за правилами у старших дошкільників з порушеннями інтелекту має проходити три етапи. Кожен етап повинен бути спрямований на активізацію в старших дошкільників з порушеннями інтелекту інтересу до ігор з однолітками, а не з вихователем, на оволодіння вмінням діяти за заданими правилами в кожній конкретній грі, а також на досягнення певного рівня самотійності в всіх запропонованих іграх. На перших двох етапах особливу увагу слід приділяти способам розподілу функціональних місць у грі, тобто вибору ігрових ролей дітьми. Для цього з старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту потрібно вивчати дитячі лічилки, використовувати жеребкування, вибирати ведучого за взаємною домовленістю. Особлива увага при цьому приділяється формуванню вміння оцінювати свої дії та дії партнерів з гри, визначати переможця, а також формулювати та обґрунтовувати правила виграшу. У ході навчання старших дошкільників з порушеннями інтелекту слід пропонувати ігри всіх вище описаних серій.

На першому етапі роботу з старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту потрібно спрямовувати на вирішення наступних завдань: сформувати інтерес у дітей приймати участь в іграх за правилами спільно

з однолітками; навчити виконувати конкретні ігрові дії відповідно до правил запропонованої гри; навчити дотримуватися правил до кінця гри; навчити розподіляти функціональні ролі в іграх із правилами. Проведення другого етапу передбачає виконання наступних завдань: навчання дітей запам'ятовувати, пояснювати та дотримуватися правил гри, брати на себе роль ведучого; формування довільного самоконтролю в ігровій поведінці; формування можливості оцінювати власні події та події однолітків у процесі гри; навчання старших дошкільників з порушеннями інтелекту проговорювати правила виграшу в словесних висловлюваннях. Третій етап виховання самостійності у старших дошкільників з порушеннями інтелекту в грі за правилами присвячується формуванню наступних умінь: самостійно обирати гру та партнерів; виконувати ігрові дії відповідно до нових ігрових правил; самостійно оцінювати власні дії та дії однолітків; фіксувати та обґрунтовувати правила виграшу у словесних висловлюваннях; формувати перенесення способу ігрової дії зі знайомої ситуації в нову, незнайому гру за правилами; закріплювати прояви почуття взаємодопомоги та чуйності; виховувати вміння самостійного виконання відповідних ролей дітьми у грі.

Висновки. У процесі методики формування самостійності в іграх за правилами в дошкільників з порушеннями інтелекту необхідно дотримуватися загальних та спеціальних педагогічних умов щодо виховання у дітей самостійності в процесі проведення ігор за правилами, зокрема: підібрати комплект ігор за правилами, спрямованими на поетапний (у відповідно до виділених трьох рівнів) розвиток самостійності у вихованців; створити різноманітне предметно-ігрове середовище, що дозволяє дітям робити самостійний вибір будь-якої, запропонованої педагогом, гри; включити у розклад спеціальних занять з навчання дітей іграм за правилами; виділити у режимі дня дітей спеціальний час для їх самостійної ігрової діяльності; провести семінар із підвищення рівня професійної компетентності педагогів у вихованні самостійності у дітей; розробити проведення семінарів для батьків з навчання педагогічним технологіям проведення ігор за правилами в умовах сім'ї; планувати моніторинг рівня прояву самостійності в дітей у ході виховання.

Список використаних джерел

1. Андрущенко Н. (2007) Взаємодія ігрової та навчальної діяльності *Дефектологія*. № 1. С. 38-40.
2. Бех І. (2003) Традиційні і сучасні цілі навчально-виховного процесу. *Педагогіка толерантності: Громадський психолого-*

педагогічний журнал для вчителів, вихователів, науковців, батьків та юнацтва – для всіх, кого турбують проблеми виховання та освіти, Київ. № 1. С. 26-29.

3. Вержиховська О. (2018) Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 292 с.

4. Дмитрієва І. (1997) Естетичне виховання розумово відсталих дошкільників засобами гри. *Особлива дитина: навчання і виховання* : наук., навч., інформ. журн. Київ. № 2. С. 32-37.

5. Любченко В. (2001) Розвиток мовлення у процесі ігровій діяльності у розумово відсталих дошкільників : посібник для вчителів. Київ. Вища школа. 124 с.

6. Миронова С. (2008) Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет, 204 с.

7. Чеботарьова О. (2012) Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із розумовою відсталістю засобом конструювання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: Соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 21. С. 262-268.

Отримано 01.05.2022

УДК 37.013:373-056.2/.3

Н.В. Чопойдало

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
М.Г. Буйняк

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті описано сутність та принципи педагогіки партнерства, наголошено на важливості партнерської взаємодії у навчанні дітей з особливими освітніми потребами; визначено бар'єри, які перешкоджають реалізації педагогіки партнерства в інклюзивному закладі; охарактеризовано напрями роботи з формування партнерської взаємодії

між учасниками освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Ключові слова: педагогіка партнерства, партнерська взаємодія, інклюзивний заклад, діти з особливими освітніми потребами.

The article describes the essence and principles of pedagogy of partnership, emphasizes the importance of partnership in teaching children with special educational needs; barriers have been identified that hinder the implementation of partnership pedagogy in an inclusive institution; the directions of work on the formation of partnership interaction between the participants of the educational process in preschool and general secondary education institutions with inclusive education are described.

Keywords: partnership pedagogy, partnership interaction, inclusive institution, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі, впровадження Концепції Нової української школи (надалі – НУШ), передбачає зміну не тільки в підходах та методах навчання, а, насамперед, зміну системи взаємин між учасниками освітнього процесу. В Концепції НУШ одним із ключових принципів визначено партнерство, що передбачає спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями, є добровільними, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його результат. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення педагогів, перехід на якісно новий рівень побудови взаємин між учасниками освітнього процесу та, в кінцевому результаті, створення гуманного суспільства, позбавленого упередженості та стереотипізації по відношенню до усіх його членів [1]. Особливої актуальності набуває партнерство у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) в інклюзивних закладах, оскільки тут воно виходить за межі тріади «педагог – дитина з ООП – батьки» і передбачає взаємодію всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу, учнів з типовим розвитком та їхніх батьків.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічні засади педагогіки партнерства висвітлено у працях видатних педагогів (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Ж. Декролі, Дж. Дьюї, С. Лисенкова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Френе, В. Шаталов та ін.), які наголошували, що педагогіка партнерства – напрям педагогіки, який містить систему методів та прийомів навчання і виховання, що ґрунтуються на засадах співробітництва, гуманізму та творчого підходу

до розвитку особистості з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей кожного учня.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми реалізації педагогіки партнерства в інклюзивному закладі.

Виклад основного матеріалу. У новій редакції Закону України «Про загальну середню освіту» наголошується на «створенні належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання» [4]. Однією з умов визначається надання психолого-педагогічних послуг дітям з ООП міждисциплінарною командою фахівців закладу освіти: вчителями загальноосвітньої підготовки, асистентами вчителів, корекційними педагогами, практичними психологами, медичними працівниками. Також до складу команди входять й батьки дитини [3]. У зв'язку з цим набуває значущості проблема ефективної партнерської взаємодії всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу, яка має бути спрямована на досягнення спільної мети – корекції порушень психофізичного розвитку дітей з ООП та їхню соціалізацію.

Теоретичним підґрунтям розв'язання означеної проблеми є принципи педагогіки партнерства, які задекларовані у Концепції Нової української школи:

- повага до особистості (це стосується усіх без виключення учасників навчально-виховного процесу);
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [2].

На сучасному етапі існує значна кількість бар'єрів на шляху до реалізації педагогіки партнерства в інклюзивному закладі [5]. Опишемо основні з них:

1. Психологічна неготовність вчителів загальноосвітньої підготовки до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.
2. Недостатнє усвідомлення батьками дітей з ООП своєї ролі в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання та відповідальності за розвиток дитини.
3. Небажання (з різних причин) батьків співпрацювати з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.
4. Відсутність у вчителів інклюзивних закладів усвідомленої потреби у командній співпраці з іншими фахівцями.

5. Автономна робота членів команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, неузгодженість їхніх дій.

6. Недостатня участь адміністрації закладу освіти у забезпеченні командної взаємодії фахівців, згуртуванні педагогічного колективу.

Зазначимо, що партнерські взаємини в інклюзивному закладі є результатом зусиль кожного члена команди психолого-педагогічного супроводу. Проте, як зазначає М. Буйняк, передумовою успішної співпраці, що ґрунтується на засадах партнерства та співробітництва, є сформованість у всіх суб'єктів інклюзивного навчання психологічної готовності до взаємодії з дітьми з ООП, наявність позитивної соціальної перцепції щодо них [1]. Це стосується як членів команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання (в першу чергу вчителів загальноосвітньої підготовки), а й учнів з типовим розвитком та їхніх батьків. Крім цього, для формування партнерських взаємин між учасниками освітнього процесу в інклюзивному закладі мають бути реалізовані й такі напрями роботи:

- формування навичок колективної взаємодії між членами команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання;
- залучення батьків до активної участі у процесі психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання та формування взаємин з батьками, які ґрунтуються на принципах партнерства;
- психологічний супровід дітей з ООП, який в контексті партнерської взаємодії передбачає: формування навичок взаємодії з однокласниками та педагогами; формування адекватного ставлення до власного порушення з метою подолання «комплексу меншовартості» та профілактики ускладнень взаємодії з однолітками та дорослими; формування позитивної «Я»-концепції тощо [5].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, реалізація педагогіки партнерства в інклюзивному закладі є однією з умов ефективності навчання дітей з ООП та співпраці всіх учасників освітнього процесу. З огляду на недостатнє вивчення означеної проблеми, перспективними напрями її дослідження вважаємо розробку методичних рекомендацій, спрямованих на формування партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання з учнями з ООП та їхніми батьками.

Список використаних джерел

1. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ. 2019. 19 с.

2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

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

4. Про загальну середню освіту : закон України. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2232/> .

5. Психологічний супровід інклюзивної освіти : підручник / [кол. авт.; за заг. ред. Т.О. Докучиної]. Кам'янець-Подільський. 2020. 172 с.

Отримано 01.05.2022

УДК 159.922.76-056.313-053.5

А. В Ямкова

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент Бугера Ю.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються особливості розвитку наочно-образного мислення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Визначено, що в процесі спеціально організованої діяльності формується зв'язок між практичним досвідом дітей і наочно-чуттєвими уявленнями, що сприяє створенню передумов навчальної діяльності, успішної соціалізації дітей цієї категорії.

Ключові слова: мислення, наочно-образне мислення, здобувачі початкової освіти, навчальна діяльність, порушення інтелекту.

The article considers the peculiarities of the development of visual thinking of children of primary school with intellectual disabilities. It is determined that in the process of specially organized activities the connection between the practical experience of children and visual-sensory representations is formed, which contributes to the creation of preconditions for educational activities, successful socialization of children in this category.

Keywords: thinking, visual thinking, primary school students, educational activities, intellectual disabilities.

Постановка проблеми. На сьогодні важливим для розв'язання є завдання успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціальну реальність нашої країни. Саме науково обґрунтована корекція мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, психолого-педагогічний супровід їх розвитку забезпечує підґрунтя створення передумов навчальної діяльності, успішної соціалізації дітей цієї категорії.

Аналіз досліджень і публікацій. У психологічних дослідженнях є низка робіт присвячена вивченню особливостей мислення дітей. Зокрема, висвітлено питання встановлення причиново-наслідкових зв'язків (Т. Сак), особливості розвитку операцій мислення та опанування родовими поняттями дошкільниками й молодшими школярами із інтелектуальними порушеннями (І. Брокане, С. Домишкевич, З. Дунаєва, Т. Єгорова, Н. Єлфімова, А. Обухівська, В. Пермякова, Т. Сак, Т. Стрекалова, У. Ульєнкова, С. Шевченко).

Проблему розвитку мислення дітей із порушеннями інтелекту досліджували психологи та олігофренопедагоги: Л. Виготський, П. Блонський, Л. Занков, А. Липкіна, В. Василевська, Т. Головіна, Б. Пінський, Ж. Шиф, І. Соловійов, В. Петрова, М. Нудельман, В. Синьов, Т. Розанова, Н. Стадненко, О. Стребелева та ін. Дослідники вказують, що при порушеннях інтелекту всі види мислення виявляються недорозвиненими і негативно позначаються на розумовій діяльності дітей, що призводить до труднощів у навчанні. Відтак, незважаючи на достатній обсяг існуючих теоретичних та практичних даних, залишається актуальною проблема корекції та розвитку наочно-образного мислення у навчальному процесі дітей цієї категорії.

Метою статті є вивчення особливостей розвитку наочно-образного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Мислення має послідовно виникаючі в онтогенезі дитини і взаємодіючі наочно-дієву, наочно-образну та словесно-логічну форми, які змінюють одне одного, але взаємно доповнюють і розвиваються протягом усього життя. Ці форми мислення є єдиним процесом пізнання реального світу, в якому може переважати то одна, то інша форма мислення, що надає цьому пізнавальному процесу специфічного характеру.

Наочно-образне мислення розглядається вченими як внутрішній план дій, як здатність оперувати конкретними образами предметів при вирішенні конкретних завдань. Здатність до оперування образами виникає і розвивається в процесі взаємодії мовлення, наслідування, ігрової діяльності та предметних дій [1; 2]. Розумова діяльність дітей

молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями формується з великими труднощами. Для них характерне використання наочно-дійової форми мислення. Завдання, що вимагають наочно-образного мислення, викликають у дітей цієї категорії великі труднощі, оскільки вони не можуть зберегти у своїй пам'яті показаний ним зразок і діють помилково. Розумові процеси у них протікають своєрідно. Виконуваний ними аналіз зорovo сприйнятого реального предмета або його зображення відрізняється бідністю, непослідовністю, фрагментарністю. На початок молодшого шкільного віку у дітей з інтелектуальними порушеннями фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань [3, с. 56]. Успішність учня багато в чому визначається рівнем розвитку розумової діяльності. Можна стверджувати, що наочно-образне мислення відіграє істотну роль в інтелектуальному розвитку дитини молодшого шкільного віку. Тому постає необхідність формування мислення в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, що можливе лише в умовах спеціально організованого корекційного процесу.

В. Лубовський досліджуючи особливості мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначає, що у них розумові операції сформовані на недостатньо високому рівні та характеризуються наявністю типових особливостей. Зокрема, аналіз та синтез, діти здійснюють безсистемно, пропускаючи окремі значущі властивості та якості, виділяючи лише найпомітніші частини. Внаслідок цього у них формуються труднощі у встановленні зв'язків між окремими частинами предмета. Для дітей цієї категорії характерною є орієнтація тільки на зорові властивості предмета, а не на їх якісні, індивідуальні особливості та ознаки. Аналіз предметів у таких дітей характеризується меншим рівнем повноти та недостатнім рівнем точності [3].

Діти з порушеннями інтелекту характеризуються зниженим рівнем загальної пізнавальної активності, що знаходить свій прояв, наприклад, у недостатньому рівні зацікавленості. Для них характерними є пасивність, повільність, відсутність потреби ставити запитання, на відміну від своїх однолітків з типовим розвитком. Що свідчить про низьку розумову активність дитини, відсутність вираженої готовності до вирішення пізнавальних завдань.

Відповідно до досліджень В. Лубовського, специфічною особливістю дітей з інтелектуальною недостатністю виступає недостатньо високий рівень сформованості розумової операції узагальнення, низький рівень розвитку здатності до встановлення зв'язків та залежностей між явищами та предметами навколишнього світу. Усе це чітко проявляється у виконання завдань, на групування предмети за родовою ознакою. Родові

поняття у дітей із інтелектуальними порушеннями мають досить погано диференційований, змішаний характер. Крім того, діти недостатньо добре володіють операцією абстрагування, тому для них будь-яка річ та подія набуває значення лише в контексті ситуації [1; 2].

С. Кліх та А. Виноградова зазначають, що формування наочно-образного мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями проходить нестандартно і загальмовано. Все, що дитина з типовим розвитком досягає самостійно і в щоденному спілкуванні та практиці, у дитини з порушеннями інтелекту може бути розвинене тільки в рамках спеціально організованого корекційного процесу навчання [1; 2].

Висновки. Отже, мислення є найважливішим інструментом пізнання. Воно проявляється у формі певних операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерною є наявність труднощів у вирішенні завдань, що передбачають осмислення та виділення проблемної ситуації, прогнозування її умов, пошук нового способу вирішення завдання, опираючись на наявний досвід. В цілому, результати аналізу наукових джерел показали, що в процесі спеціально організованої діяльності у дітей формується тісний зв'язок між практичним досвідом і наочно-чуттєвими уявленнями, які відображаються у мовленнєвих висловлюваннях і здійснюють фіксацію цього досвіду та сприяють узагальненню результатів діяльності.

Список використаних джерел

1. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ. Знання. 2008. 359 с.
2. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопедагогіки. Кам'янець-Подільський. К-ПДУ. 2002. 200 с.
3. Ужченко І.Ю. Дослідження особливостей становлення наочно-образного мислення у молодших школярів із ЗПР. Збірник наукових праць. Херсон. 2007. С. 201-207.

Отримано 01.05.2022

