

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

ЗБІРНИК

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА
СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І
ПСИХОЛОГІЇ**

Випуск 16

**Кам'янець-Подільський
2023**

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

Рецензенти:

Конопляста С.Ю. – доктор педагогічних наук, професор кафедри логопсихології та логопедагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Глоба О.П. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик 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. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, професор (голова редакційної колегії); **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, професор; **Ю.В. Галецька**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, доцент; **О.І. Дмитрієва**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т.В. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора); **В.Е. Левицький**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.І. Лісова**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **О.П. Мілевська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.М. Опалюк**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Т.Л. Опалюк**, доктор 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. Снівак**, кандидат психологічних наук, доцент; **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 № 8 від 30 червня 2023 року)*

З-41 Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології / за ред. О.В. Гаврилова. Вип.16. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2023. 130 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 2022-2023 рр.

Адресується спеціалістам-практикам, здобувачам вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

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

© Автори статей, 2023

ЗМІСТ

АЛЬБОТА С. Особливості використання ментальних карт у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення	6
БЕЛЬЗАК К. Комунікативна компетентність як складова культури спілкування майбутніх корекційних педагогів	9
БОРТНЯК Ю. Особливості мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку із заїканням	13
БУГАЧУК В. Характеристика презентації як форми навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	17
ГАЙДАЙЧУК І. Особливості уяви молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	20
ГАЯЗОВА І. Особливості розвитку самоконтролю у дітей із затримкою психічного розвитку	24
ДЗЕМ'ЮК О. Партнерська взаємодія вчителя інклюзивних класів з учнями з особливими освітніми потребами	27
ЖУКОВСЬКА Ю. Теоретичні аспекти використання кейс-технологій в освітньому процесі молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	31
КВАС-СІНКЕВИЧ В. Дескрипція особливостей розвитку пам'яті у молодших школярів з порушеннями мовлення	35
КЕРНИЦЬКА С. Естетичне виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчого мистецтва	40
КИРИЄВСЬКА А. Науково-теоретичне вивчення образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення	44
КІЦКАЙЛО О. Особливості сенсорного розвитку дошкільників	51
ЛЮБИЦЬКА А. Науково-теоретичне вивчення фонетичного уявлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення засобами музикотерапії	53

МАСЛО В.

Особливості навчання дітей шкільного віку з порушеннями мовлення з використанням практичних методів 57

МІЩУК М.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку навичок соціально-побутового орієнтування молодших школярів з інтелектуальними порушеннями 61

НЕГРУЛЬ К.

Теоретичні засади розвитку пам'яті у молодших школярів з особливими освітніми потребами 65

ПАСТУШОК І.

Формування основ фінансової грамотності у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами гри 69

ПОЛЬОВА Т.

Формування громадянської компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями 72

ПОСТАВЧУК Н.

Особливості логопедичного консультування батьків, що виховують дітей з порушеннями мовлення 75

ПРИСЯЖНА Л.

Психолого-педагогічні особливості дітей з розладами спектру аутизму 79

САЛАБАЙ С.

Валеологічна компетентність майбутніх фахівців спеціальної освіти 82

СВІРГУН С.

Особливості використання соціальних мереж у процесі дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі загальної середньої освіти 85

СЕЛЕБИНКО Н.

Розвиток мовлення молодших школярів засобами музичного мистецтва 89

ТКАЧУК М.

Логопедична робота з розвитку словотворчих умінь у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією 94

УЛЯШКЕВИЧ Т.

Особливості розвитку дієслівного словника в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення 99

ЦЕМКО А.

Науково-теоретичне вивчення лексико-семантичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення 102

ЦЕРКЕВИЧ Г.

Симптоматика порушення читання. Форми дислексії 108

ШЕВЧЕНКО Л.

Науково-теоретичний аналіз навчання складати описові розповіді дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення 112

ШЕВЧЕНКО Н.

Історія розвитку інклюзивної освіти в Україні 118

ШКОЛЯРЧУК В.

Особливості співпраці вчителів інклюзивних класів з сім'ями учнів з особливими освітніми потребами 122

ЯСКІЛКА Л.

Особливості надання психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами та їхнім родинам в умовах воєнного стану 126

УДК 373.3.091.33-028.22:004

АЛЬБОТА С.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук
старший викладач Л. ЛІСОВА

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто особливості використання ментальних карт у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення. Типи ментальних карт розподіляються залежно від сфери використання, вони допомагають створити цілісний образ інформації.

Ключові слова: ментальні карти, навчання, порушення мовлення, розвиток.

The article examines the peculiarities of using mental maps in working with preschool children with speech disorders. Types of mental maps are divided depending on the field of use, they help to create a complete image of information.

Key words: mental maps, learning, speech disorders, development.

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство – це єдиний період життя у людини, коли творчість може стати універсальним і природним способом буття людини. Багато наукових досліджень свідчать про безмежні креативні можливості дошкільного дитинства, тому провідним завданням є створення сприятливих умов стимулювання і спрямування розвитку особистості.

Для візуалізації навчальних матеріалів використовуються різноманітні форми та методи, починаючи від традиційних діаграм, графіків, таблиць, структурних і логічних схем, закінчуючи інтелектуальними картами, стратегічними картами, інфографіки, навчальними презентаціями тощо.

Ментальна-карта (mind map, інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта свідомості) – зручний інструмент для відображення процесу мислення та структурування інформації у візуальній формі, що реалізується у вигляді деревовидної схеми, на якій відображені пов'язані «гілками» слова, ідеї, ілюстрації, поняття тощо [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Автор методу використання ментальних карт є Тоні Б'юзен, відомий англійський письменник, лектор і консультант з питань інтелекту і психології. Він стверджував, що метод ментальних карт може знайти застосування в будь-якій сфері життя, де б було потрібно вдосконалювати інтелектуальний потенціал людини та запам'ятовувати велику кількість інформації[6].

У світ дошкільних технологій, ментальні карти прийшли завдяки кандидату педагогічних наук В. Акименко, який запропонував використовувати цей метод для розвитку зв'язного мовлення у дітей [3].

Питанням використання ментальних карт у навчальному процесі присвячені праці Л. Горбань, М. Гриньової, В. Камишанської, В. Оксентюк, Г. Романовського, О. Солодовник, І. Толочко, Fida Hussein, Tony Busen та ін.

Мета статті полягає у вивченні особливостей використання ментальних карт у роботі з дітьми з порушеннями мовлення

Виклад основного матеріалу. Ментальна картау перекладі слово «mind» означає «розум», а слово «maps» – «карти». У підсумку виходять «карти розуму». Але найчастіше в перекладах використовується термін «ментальних карт» [6].

Автор цього методу є Тоні Б'юзен, відомий англійський письменник, лектор і консультант з питань інтелекту і психології. Він стверджував, що метод ментальних карт може знайти застосування в будь-якій сфері життя, де було б потрібно вдосконалювати інтелектуальний потенціал людини та запам'ятовувати велику кількість інформації [4].

У світ дошкільних технологій, ментальні карти прийшли завдяки кандидату педагогічних наук В. Акименко, який запропонував використовувати цей метод для розвитку зв'язного мовлення у дітей [4].

Ментальні карти допомагають створити цілісний образ інформації (навчального матеріалу) – ключових понять і взаємозв'язків між ними. Карти знань можуть стати мотивом до більш інтенсивного навчання, а також заміною текстових конспектів. На сьогоднішній день вже вивчені процеси мислення людини, порядок побудови логічних ланцюжків, приблизна схема роботи мозку. Це дозволяє керувати процесом мислення з найбільшою ефективністю, якщо правильно використовувати свій мозок за допомогою сучасних методів, наприклад, ментальних карт. Відображення думок на папері дозволяє людині наочно бачити процес мислення [2].

Основні елементи карти -ключі (або їх ще називають тригери): слова і малюнки, кожен із яких символізує конкретний спогад, сприяє виникненню нових думок та ідей і таким чином допомагає повніше використовувати можливості розуму. Крім того, в картах використовуються основні інструменти ейдетики: ланцюговий метод і метод зорових асоціацій [5].

Залежно від сфери чи застосування Тоні Б'юзен розрізняє такі типи ментальних карт:

- стандартні карти (standard maps). Це набір класичних ментальних карт, які використовуються для запам'ятовування, запису ідей і вираження індивідуальності;
- швидкісні карти, або карти-блискавки (speed maps). Ці ментальні карти стимулюють розумові процеси (що я знаю з цієї теми). Картою може стати, приміром, короткий одноколірний конспект, зроблений перед уроком;
- майстер-карти (master maps). Це дуже об'ємні карти до цілої галузі знань, наприклад за матеріалами одного семестру. Вони часто складаються безперервно і призначені для загального огляду з усієї теми;

- мега-карти (mega maps). Пов'язані одна з одною, карти називаються мега-картами. Центральна карта (з відносно малою кількістю рівнів) пов'язана з наступними картами, у яких представлені деталі або додаткові аспекти [6].

Також ментальні карти можна поділити на: індивідуальні (демонструють індивідуальне уявлення людини) та колективні (демонструють думку, властиву певній соціально-культурній групі людей, об'єднаних різними обставинами: місцем проживання, професією, рівнем знань, соціальною приналежністю, історичним періодом); пояснюють різноманітність сприйняття світу в рамках однієї культури при існуванні загальнонаціональних уявлень) [3].

В основі ментальної карти лежить принцип когнітивної візуалізації, згідно з яким візуалізація виконує не тільки ілюстративну функцію, а й безпосередньо стимулює інтелектуальний процес отримання знань, забезпечуючи активізацію пізнавальних операцій. Принцип когнітивної візуалізації впливає з психологічних закономірностей: засвоєння інформації відбувається ефективніше, якщо до символічного механізму мислення (роботі лівої півкулі мозку) підключається «образне» мислення (права півкуля) [5].

Переваги ментальних карт:

1. Привертають увагу аудиторії, тим самим роблячи її сприйнятливою і готовою до співпраці.
2. Роблять заняття і презентації органічними, які приносять радість як вчителю, так і учням.
3. Навчальний матеріал на основі ментальних карт є гнучким, його легко пристосовувати до умов, що змінюються.
4. Оскільки ментальні карти ілюструють лише інформацію, що безпосередньо стосується предмета лекції, учні краще засвоюють матеріал.
5. На відміну від лінійного тексту, ментальні карти не тільки зберігають факти, але і демонструють взаємозв'язки між ними, тим самим забезпечуючи глибше розуміння предмета учнями.
6. Фізичний об'єм навчального матеріалу викладача значно зменшується [4].

Висновки. Ментальні карти, як наочний метод охоплює всі психолого-фізіологічні складові процесу розвитку креативності дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, а саме: цілісність сприймання, гнучкість мислення, оригінальність (нестандартність) мислення, збільшення обсягу пам'яті, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвиток уяви і фантазії, здатність до рефлексії.

У процесі складання карт активізується мислення у дітей, адже карта спонукає їх до роздумів та міркувань. Розуміння певного слова значно розширюється тому, що пов'язане з іншими поняттями, предметами, об'єктами навколишнього світу. Під час складання ментальних карт дошкільники самостійно і послідовно висловлюють свою думку,

покращується зв'язне мовлення, що є важливою умовою для успішного навчання у школі. Впровадження методу ментальних карт дозволяє зробити освітній процес більш цікавим і творчим; сприяє подальшому розвитку творчих здібностей і особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Барна Х.В. Характеристика технології складання інтелектуальних карт в освітньому просторі дошкільного навчального закладу: *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2016. № 28. С. 131-134.
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання. Київ. Українська видавнича Спілка, 1997. 410 с.
3. Гагаріна Н.П. Інтелектуальні карти та коректурні таблиці як засіб інтеграції змісту дошкільної освіти: *Збірник абстрактів. Переяслав-Хмельницький*, 2018. С. 60-62.
4. Жук О.М. Використання інтелектуальних карт у навчанні розповіданню дітей старшого дошкільного віку, 2021. С. 87-90.
5. Колтунович Т.А., Поліщук О.М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. Чернівці : Вид. ЧНУ ім. Ю. Федьковича. 2019. С. 19-24
6. Washington K.N., Warr-Leeper G. A. Visual support in intervention for preschoolers with specific language impairment" *Topics in language disorders* 33.4, 2013. С. 347-365.

УДК 378.147.091.31-051:376

Бельзак К.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
М. Буйняк

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті описано сутність і складові комунікативної компетентності та культури спілкування; визначено зміст комунікативної компетентності фахівця у галузі спеціальної освіти; наголошено на необхідності формування комунікативної компетентності та розвитку культури спілкування у майбутніх корекційних педагогів під час навчання в ЗВО.

Ключові слова: культура спілкування, комунікативна компетентність, педагогічне спілкування, корекційний педагог, діти з особливими освітніми потребами.

The article describes the essence and components of communicative competence and communication culture; the content of the communicative

competence of a specialist of special education is determined; the necessity of formation of communicative competence and development of the culture of communication among future correctional teachers during their studies in higher education institutions is emphasized.

Key words: culture of communication, communicative competence, pedagogical communication, correctional teacher, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Реформи, які відбуваються на часі в системі освіти (як загальної середньої, так і вищої), орієнтація на компетентнісний підхід у навчанні, висувають нові вимоги до вмінь і навичок сучасного педагога. Вагоме місце з-поміж професійних компетентностей майбутнього вчителя займає комунікативна компетентність, завдяки якій встановлюються взаємозв'язки та реалізується спілкування з усіма учасниками освітнього процесу та за його межами. Особливої значущості комунікативна компетентність, яка є складовою культури спілкування, набуває у професійній діяльності корекційного педагога, оскільки для ефективного виконання своїх професійних функцій він має комунікувати з великою кількістю людей: учнями з особливими освітніми потребами (далі – з ООП), їхніми батьками, членами команди психолого-педагогічного супроводу закладу освіти, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, представниками позашкільних установ, діяльність яких пов'язана з дітьми з ООП, та ін. З огляду на вищезазначене вважаємо, що розвиток культури спілкування корекційного педагога має розпочинатися на етапі його навчання в закладі вищої освіти та базуватися, насамперед, на формуванні комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема культури спілкування педагогів, психологічних особливостей педагогічного спілкування, його функцій та специфіки реалізації була об'єктом наукових досліджень Л. Велитченка, В. Войтко, Л. Долинської, Є. Донченка, М. Заброцького, Я. Коломинського, С. Максименка, А. Мудрика та ін. Окремі аспекти спілкування та культури мовлення у професійній діяльності корекційних педагогів вивчали М. Берегова, М. Буйняк, О. Дмитрієва, Т. Докучина, Ю. Пінчук, О. Проскурняк, Н. Савінова, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін. Вчені наголошують на наявності специфічних особливостей педагогічного спілкування корекційних педагогів, що обумовлено особливостями як їхньої професійної діяльності, так і дітей з ООП зокрема. Також науковці одноголосні в необхідності формування комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Метою статті є теоретичний аналіз змісту комунікативної компетентності, як складової культури спілкування, майбутніх корекційних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Однією із професійних функцій корекційного педагога є *комунікативно-стимулююча*, сутність якої полягає у встановленні правильних стосунків з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, представниками громадських та інших організацій. Цей вид діяльності

вимагає від педагога вміння спілкуватися з дітьми та встановлювати з ними доброзичливі стосунки, спонукати їх своїм прикладом до активної пізнавальної діяльності; вміння переконувати батьків, робити їх своїми однодумцями і партнерами у вихованні дітей, вміння спілкуватися та взаємодіяти з колегами на засадах взаєморозуміння та партнерства [3].

Здатність до реалізації зазначеної професійної функції реалізується завдяки сформованості у здобувачів вищої освіти загальних та фахових компетентностей, які передбачають вміння майбутнього корекційного педагога спілкуватися та взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу. Це відображено в Стандартах підготовки фахівців першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Зокрема йдеться про: здатність працювати в команді; здатність дотримуватися основних принципів, правил, прийомів і форм суб'єкт-суб'єктної комунікації; здатність організовувати дитячий колектив; здатність будувати гармонійні відносини з особами з психофізичними порушеннями, їхніми сім'ями та учасниками спільнот; здатність до взаємодії з учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, колегами та іншими фахівцями) на засадах партнерства тощо [5; 6]. Всі зазначені компетентності передбачають володіння майбутніми корекційними педагогами високим рівнем комунікативної компетентності та культурою спілкування загалом.

Розглянемо сутність понять «комунікативна компетентність» та «культура спілкування» та їхнє значення для професійної діяльності майбутніх корекційних педагогів.

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування [4].

До складових комунікативної компетентності належать:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших, міжособистісних відносин, умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, ситуації;
- готовність й уміння будувати взаємини з різними людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [4].

Як зазначають О. Дмитрієва, Т. Докучина, комунікативна компетентність корекційного педагога передбачає його високу культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст

думок, почуттів, прагнень у процесі навчально-виховної та корекційно-розвиткової діяльності [2].

Комунікативна компетентність вчителя є ваговою умовою ефективного педагогічного спілкування, яке визначається як професійне спілкування педагога з учнями на уроці й поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію навчання і розвиток особистості учнів.

М. Буйняк, С. Миронова наголошують, що у професії корекційного педагога спілкування набуває особливого змісту та значення, адже він має справу з дітьми, які потребують особливого підходу, більшої уваги, чуйності та розуміння [1; 3]. Подекуди у спілкуванні з дітьми з ООП домінуючими є невербальні засоби комунікації, використання яких вимагає від вчителя особливих вмінь і навичок (О. Дмитрієва, Ю. Пінчук та ін.) [2; 4].

Спілкування є частиною культури спілкування індивіда. Культура спілкування у вузькому розумінні – це сукупність набутих людиною знань, умінь та навичок спілкуватися, які створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку. Культура спілкування починає формуватися з раннього дитинства і залежить, насамперед, від умов виховання та культурного рівня родини, в якій зростає дитина. Культура спілкування передбачає наявність у людини таких рис характеру, як толерантність, доброзичливість, повага до людей, тактовність, емпатія та ін. Вагоме значення мають також моральні якості людини та рівень її культури, вміння володіти власними емоціями, стримувати їх, здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, наявність почуття міри у взаєминах, тактовність тощо. Вчені виокремлюють також поняття «культура педагогічного спілкування», яке тлумачать як професійне спілкування педагога з учнями з метою оптимізації навчально-виховного процесу, що передбачає врахування емоційного стану, інтелекту, віку вихованців та психологічного мікроклімату в колективі [3; 4]. Цілком закономірно, що це поняття також передбачає володіння зазначеними вище особистісними та характерологічними рисами та якостями.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, комунікативна компетентність майбутніх корекційних педагогів є невід'ємною складовою культури спілкування, умовою ефективного педагогічного спілкування з учнями з ООП та іншими учасниками освітнього процесу. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта є вагомим завданням на етапі їхнього навчання у ЗВО. Перспективними напрямками дослідження означеної проблеми вважаємо розробку методів та прийомів розвитку комунікативних навичок та культури спілкування майбутніх корекційних педагогів під час вивчення фахових навчальних дисциплін та розробку програм дисциплін вільного вибору здобувачів вищої освіти, спрямованих на формування вищезазначених компетентностей.

Список використаних джерел

1. Буйняк М.Г. Особливості педагогічного спілкування у професійній діяльності майбутніх корекційних педагогів. Наук. праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип. 22. С. 300-302.
2. Дмитрієва О.І., Докучина Т.О. Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.11 /за ред. В.М.Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. С.101-110.
3. Миронова С.П., Буйняк М.Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навч. пос. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.
4. Пінчук Ю.В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога : навч.-метод. посіб. К. : КНТ, 2015. 160 с.
5. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/06/17/016-spetsialna-osvita-bakalavr.pdf>
6. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти – ступеня магістра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://osvita.ua/master/spec-master/79283/>

УДК 376-056.264:159.925-053.4

БОРТНЯК Ю.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук
старший викладач **Л. ЛІСОВА**

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті подано результати вивчення особливостей мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Психолого-педагогічна характеристика дітей показала: загальний розвиток у всіх дітей відповідає типовому розвитку. Всі діти знають відомості про себе, розуміють родинні зв'язки, мають достатній рівень уявлень про навколишню дійсність. До ігрової діяльності діти підходять творчо, здатні організувати гру, адекватно використовують іграшки, можуть довго грати з однією іграшкою, є дитини, що супроводжують гру мовленням, причому заїкання у процесі гри проявляється менше.

Ключові слова: заїкання, порушення мовлення, розвиток, старший дошкільний вік..

The article presents the results of studying the peculiarities of speech development in older preschool children with stuttering. The psychological and pedagogical characteristics of children showed that the general development of all children corresponds to typical development. All children know information about themselves, understand family ties, have a sufficient level of ideas about the surrounding reality. Children approach play creatively, they are able to organize the game, they use toys adequately, they can play with one toy for a long time, there are children who accompany the game with speech, and stuttering during the game manifests itself less.

Key words: stuttering, speech disorder, development, senior preschool age.

Постановка проблеми. Своєчасне та повноцінне оволодіння мовленням є першою та найважливішою умовою становлення у дитини психіки та подальшого типового її розвитку. Порушення мовлення можуть впливати на розумовий розвиток дитини, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності. Обмеженість мовленнєвого спілкування негативно впливає на формування особистості дитини, викликає психічні напруги, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, призводить до розвитку небажаних якостей характеру: сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму, гіперактивності, порушень емоційно-вольової сфери тощо. Все це позначається на шкільному навчанні. Заїкання – одне з поширених, складних і тривалих мовленнєвих порушень у дітей. Воно характеризується складним симптомокомплексом та у ряді випадків невисокою ефективністю корекції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Потреби суспільства у значимості та необхідності повноцінного спілкування висувають у розряд актуальних проблему усунення заїкання у старших дошкільників, які мають порушення мовлення, зокрема, заїкання. Таким чином, сказане характеризує заїкання як поліморфний і неоднорідний розлад. А також, що дане порушення стосується не лише мовленнєвої функції. Порушення у дітей із заїканням стосуються розладів нервової системи, фізичного здоров'я, загальної та мовленнєвої моторики, власне мовленнєвої функції, наявності психологічних особливостей тощо.

Не дивлячись на численні праці, в яких дослідники різних часів намагалися знайти шляхи для його подолання (Л. Бегас, Н. Гаврилова, Н. Демченко, О. Козинець, О. Кривцова, І. Мартиненко, О. Потапенко, О. Ткач, О. Чорна та ін.), ця проблема й досі залишається маловивченою. Заїкання є одним зі складних і не до кінця вивченого мовленнєвого порушення.

Мета статті полягає у розкритті результатів вивчення особливостей мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Обстеження дошкільників, що заїкалися, проводилося на базі РЦ «Турбота» м. Хмельницький. Всього було обстежено 7 дітей 6-річного віку із заїканням.

Методика була обрана тому, що вона дозволяє провести комплексне обстеження, що охоплює як мовленнєві, так і немовленнєвівміння дитини, що заїкається, дозволяє провести якісну функціональну діагностику.

Розкриємо етапи та зміст роботи, за якими проводилося обстеження мови та інших вищих психічних функцій дітей, що заїкаються, які представлені у відповідній послідовності. Обстеження розпочалося зі збору анамнезу. Далі аналізувався мовленнєвий анамнез. На цьому етапі ми вивчали особливості мовлення оточуючих під час формування мовлення дитини; час появи: гуління, белькотіння, перших слів, фразового мовлення; визначався незвичайний характер: перших слів, перших фраз; досліджувалися особливості темпу; встановлювався вік появи перших ознак заїкання та їх виразність; передбачувана причина заїкання; форма прояву заїкання в ініціальний період.

Також у процесі спостереження дітей ми звертали увагу на особистісні особливості: працездатність; агресивність; сила емоцій, гострота емоційних переживань; переключення з одного виду діяльності на інший; нерішучість, коливання під час прийняття рішень; тривожність; уразливість, ранимість; демонстративність дій; впертість. Обстеження особливостей фізичного і нервово-психічного розвитку дітей, що заїкалися, включало аналіз сили рухів, точність рухів, темп рухів, координація рухів, перемикання від одного руху до іншого. Для цього дітей просили виконати, наприклад такі завдання: пронести 3 м склянку з водою; пройти смугою довжиною 3 м; підстрибнути на 20 см завдовжки і на 5 см заввишки; крокувати, розмахуючи руками в такт; утримувати рівновагу кожної нозі (2-3 сек.) тощо.

Дрібна моторика обстежувалася за допомогою виконання наступних завдань: відкрити сірникову коробку, розгорнути цукерку, малювати коло, мити та витирати руки, відкручувати болт, повертати ключ у замку, застібати та розстібати гудзики, різати ножицями, виконувати шнурівки.

Дослідження будови та рухливості артикуляційного апарату

Стан звуковимови оцінювався характером прояви.

У процесі комплексного логопедичного обстеження дітей увагу було спрямовано на вивчення мовленнєвого статусу і психофізичного статусу дошкільників. Для опису та оцінки результатів комплексного логопедичного обстеження проводився кількісний аналіз.

У всіх дітей увага досить стійка, є хороша перемикання і розподільність уваги, 2 дитини мають недостатню стійкість уваги, слабку перемикання, розсіяні. При дослідженні статичної координації всі діти були здатні утримати задану позу: стояти попеременно то на правій, то на лівій нозі, стояти на навшпиньках.

При обстеженні тонких рухів пальців рук було виявлено, що це діти здатні виконати такі вправи: з'єднати великий палець руки з іншими по черзі спочатку правої, потім лівої руки; загнути кожен із пальців по черзі на правій

та лівій руці; з'єднати пальці однієї руки з пальцями іншої, «пальчики вітаються».

При обстеженні артикуляційної моторики було виявлено, що всі діти при виконанні поз артикуляції здатні утримувати задану позу, добре перемикаються з одного руху на інший, руху точні, в повному обсязі.

При аналізі мовного статусу дошкільників експериментальної групи, що заїкаються, за даними логопедичного обстеження, проводилося вивчення типу, локалізації, ступеня прояву мовної судомності.

У дітей були виявлені різноманітні типи змішаної мовної судомності (клоно-тонічного або тоно-клонічного типу), а також відзначалася їх різна локалізація переважно змішаної форми.

За аналізом типу і форми (локалізації) мовної судомності, а як і частоти прояви і характеру мовних хитрощів у різних за рівнем самостійності видах промови виявилось можливим виявити різну ступінь прояви мовної судомності в обстежуваній групі дітей.

Легка ступінь прояву мовної судомності була виражена у 2-х осіб (28,6%) і характеризувалася наявністю трохи більше однієї запинки у реченні лише деяких складних за рівнем самостійності видах промови. У даних пацієнтів мовні хитрощі були відсутні.

Середній ступінь прояву мовної судомності було виявлено в 3-х людина (42,9%) за наявності трохи більше двох запинок у кожному реченні, як і складних за рівнем самостійності видах мовлення, і у простіших. Спостерігалися як значні (66,7%), так і незначні (33,3%) мовні хитрощі.

Тяжкий ступінь прояву мовної судомності відзначалася у 2-х осіб (28,6%) за наявності запинок майже в кожному слові, аж до неможливості говорити взагалі практично у всіх видах мовлення за ступенем самостійності, включаючи навіть сполучено-відбиті види висловлювання. Виявлено значні (50%) та незначні (50%) мовні хитрощі.

Висновки. Психолого-педагогічна характеристика дітей показала: загальний розвиток у всіх дітей відповідає віковій нормі. Всі діти мають відомості про себе, розуміють родинні зв'язки, мають достатній рівень уявлень про навколишню дійсність. До ігрової діяльності діти підходять творчо, здатні організувати гру, адекватно використовують іграшки, можуть довго грати з однією іграшкою, 2 дитини супроводжують ігри мовленням, причому заїкання у процесі гри проявляється менше. Дошкільнята гостро реагують на зауваження (плачуть, засмучуються) і на схвалення (радіють, намагаються зробити ще краще). У стані психічних функцій виявлено такі особливості: двоє дошкільнят мають середній рівень сприйняття кольору, форми, просторових відносин.

Список використаних джерел

1. Кондратенко В. О. Деякі сучасні методики подолання заїкання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна*

педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. 2011. Вип. 18. С. 89-95.
- Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_25

2. Корекція заїкання у молодших школярів: навчально-методичний посібник / А.Й. Беляя, Л.Ю. Коблик, О.Б. Мартинюк; за ред. Н.С. Гаврилової. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2014. 76 с.

3. Кривцова, О.Я. Адаптаційні можливості підлітків із заїканням. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 17. С. 120-123.

4. Логопедія : підручник / М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста ; за ред. М. К. Шеремет. Київ. Слово. 2010. 376 с.

5. Мартинюк І.А. Патопсихологія: Навчальний посібник. Київ. Центр учбової літератури, 2008. 208 с.

6. Чорна О.П. Психолого-педагогічна діагностика та корекція заїкання у дітей. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2013. 148 с.

УДК 376.091.3-056.264-053.4:

БУГАЧУК В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **О. КОНСТАНТИНІВ**

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ФОРМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито особливості організації презентації, як форми навчання дітей з порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти. Визначено структуру та основні елементи презентації.

Ключові слова: форма навчання, презентація, діти, порушення мовлення.

The article reveals the peculiarities of the organization of the presentation as a form of education for children with speech disorders in the conditions of a preschool education institution. The structure and main elements of the presentation are determined.

Key words: form of education, presentation, children, speech disorders.

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві дитина стає центральною фігурою навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах. Порушення мовлення впливає на розвиток дитини. Це впливає на їхнє соціальне життя, та взаємодію з навколишнім середовищем. Тому, кожен вихователь повинен мати вміння добирати відповідні форми навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження форм навчання дітей дошкільного віку висвітлено у публікаціях О. Вербицької, Н. Волошук, М. Бойко, Н. Заболотної та ін. Науковці стверджують що форми навчання мають сприяти ефективній освіті дітей дошкільного віку. У працях О. Константинов, Ю. Галецької, В. Тарасун та ін. успішне навчання дітей з порушеннями мовлення залежить від впливу характеру взаємодії вихователя та дітей з порушеннями мовлення на форму навчання. М. Монтесорі зауважує, що педагог має створювати і підтримувати зв'язок між дитиною та розвиваючим предметні-просторовим середовищем. Ефективність такої організації навчання полягає в тому, що на відміну від звичайного заняття педагог має можливість к наданні допомоги дітям, які потребують її.

Мета дослідження: визначити особливості презентації, як форми навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Марія Монтесорі була однією з перших педагогів, які використовували презентаційну форму навчання. У своїй методиці Монтесорі ввела поняття «показу» (презентації) відповідного матеріалу, який дошкільник має зрозуміти. Ця форма зорієнтована на те, що виховання та навчання дошкільника повинно бути свідомим, діяльнісним та зосереджуватися на інтересах дітей. «Навчання буде ефективним тоді, коли дитина взаємодіє з матеріалом та бачить, як вихователь маніпулює з предметами і після цього відтворює», писала М. Монтесорі [5].

Презентація включає такі елементи: показ матеріалів, демонстрацію дій, аналіз та узагальнення почутого, стимулювання уваги та уяви. Вона зорієнтована на те, що створюється інтерес до пізнання оточуючого світу, стимулює самостійну роботу. Презентаційна форма навчання базується на принципах незалежності, свободи та взаємодії. Дошкільнята мають можливість самостійно обирати матеріали та теми, які їх цікавлять, а вихователі забезпечують необхідні умови для їх виконання [4, с. 46-50].

Презентації М. Монтесорі часто включають різноманітні демонстрації та інтерактивні елементи, які допомагають дітям легше опанувати практичними навичками. Крім того, презентація навчання дозволяє вихователям підібрати методи навчання відповідно до потреб та інтересів кожного дошкільника. Вона є ефективним засобом залучення учнів до активного навчального процесу та розвитку їхніх умінь і навичок [1].

Структура презентаційної форми навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення:

1) підготовка робочого місця: вихователь готує матеріал, який буде показувати в процесі заняття. Матеріали повинні бути легко доступні, щоб дитина могла без проблем взяти та повернути на місце. Все повинно бути організоване в логічному порядку. Матеріали мають бути безпечні для використання;

2) інструкція до заняття: вихователь показує «обладнання» з якими діти будуть працювати та вказує настанови;

3) вступ: на цьому етапі повідомляється тема заняття, розповідає, що вони дізнаються. Може розповісти цікаву історію, або факт. Мета вступу – це зацікавити дошкільників, щоб вони легше сприймали матеріал;

4) демонстрація: тут показується, як працювати з наочним матеріалом, які його функції. Вихователь бере і на своєму прикладі демонструє дітям, при цьому розповідаючи для чого це потрібно;

5) практична частина: дошкільники самостійно беруть і виконують завдання за зразком, який був показаний вихователем, в процесі він направляє дитину в правильний напрямок;

6) Фізкультурна хвилинка: після кожного заняття проводиться з дітьми.

7) заключний етап: запитання до дітей для перевірки засвоєного матеріалу.

Більш детально можемо розглянути на прикладі заняття, що має тему: «Геометричні фігури: коло, квадрат, трикутник». Перед заняттям, як вже було описано вище, вихователь готує робоче місце. Після приходу дошкільнят, повідомляється їм тема та мета занять та що вони сьогодні мають дізнатися.

Спершу вступна частина: привітання з дітьми, розповідь про геометричні фігури, їх форму та розмір, використовуючи різні матеріали. Цей етап повинен займати до 15 хвилин. На етапі демонстрації вихователь демонструє кожну з фігур, ще раз розповідає про них; кожному дошкільнику дає в руку, щоб вони відчували розмір і форму. Фігури можуть бути вирізані з дерева, цупкого паперу, або виготовлені з пластику, бажано демонструвати різні, великі, малі та виготовлені з різних засобів.

Практична частина містить в собі вправи для закріплення вивченого та для автоматизації знань. Вихователь задає вправи та завдання з розрізнення геометричних фігур. Наприклад, є коробка, де вирізані три отвори: трикутник, коло, квадрат. Дошкільнят просять взяти фігури і поставити їх туди, де вони мають бути. При потребі, вихователь допомагає. Під час заняття пропонуються завдання для визначення понять маленький-великий. Вихователь бере фігуру і запитує: яка вона? Якого кольору? Діти відповідають. Під час демонстрації звертається увага на правильність взаємодії з матеріалами, правильне виконання кожного кроку та розуміння його дітьми.

Заключна частина характеризується тим, що дошкільнята разом з вихователем підводять підсумки заняття. Що нового дізналися, що їм було цікаво.

Важливо зазначити, що під час такого заняття, всі дошкільники взаємодіють, а вихователь має змогу надавати допомогу вихованцям з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини з порушенням мовлення. При використанні презентаційної форми для навчання дошкільників, вихователь створює певну інтригу та цікавість до теми, яку вони вивчають, наприклад, за допомогою цікавинок. Також, вихователь ставить запитання та стимулює дітей до дискусії, щоб забезпечити взаємодію та активну участь у занятті. Навчання за допомогою презентаційної форми

стимулює творчість та уяву дітей, адже вони спостерігають за вихователем, його діями, а потім самостійно роблять подібне.

Висновок. Використання презентацій може стати не тільки ефективним методом навчання, але і цікавим та захоплюючим заняттям для дітей дошкільного віку. Це надихає дітей використовувати свою уяву для створення чогось нового. Діти вчаться чомусь новому через власний досвід. Вони пробують все, що показує вихователь та і так в них краще спрацьовує пам'ять. У занятті використовуються різноманітні методи та прийоми, які сприяють залученню дітей до процесу навчання та зробити його цікавим і захоплюючим.

Список використаних джерел

1. Березюк В.С., Рудік, О.А. Інноваційні технології в ДНЗ. Харків: Основа. 2017. 224 с.
2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довкілля». Трускавець: Мандрівець, 2013. 264 с.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Київ. Слово, 2011. 704 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав. 2004. 352 с.
5. Константинов О.В. Основи космічного виховання дошкільників за педагогічною системою М. Монтесорі. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. 108 с.

УДК 376-056.313-053.5:159.954.2

ГАЙДАЙЧУК І.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О. ЧОПІК**

ОСОБЛИВОСТІ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються особливості розвитку уяви дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Встановлено взаємозв'язок між труднощами у навчанні дітей цієї категорії та сформованістю уяви.

Ключові слова: уява, інтелектуальні порушення, молодший шкільний вік, навчальна діяльність.

The article examines the peculiarities of the development of the imagination of children of primary school age with intellectual disabilities. The relationship between the difficulties in teaching children of this category and the formation of imagination has been established.

Key words: imagination, intellectual disorders, primary school age, educational activity.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена тим, що уява як пізнавальний психічний процес 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 у пізнавальній діяльності, характеризується різноманіттям видів та проявів та визначає продуктивність навчальної діяльності та соціальної поведінки в молодшому шкільному віці.

Відомо, що у дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо сформовані сенсомоторні, інтелектуальні, мовні, емоційні передумови різних видів діяльності. Без надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги дітям цієї категорії порушення стають більш вираженими, торкаються всіх сфер психічного розвитку, перешкоджають соціальній адаптації. Відтак, розвинення уяви дитини з інтелектуальними порушеннями може стати однією з передумов становлення довірливості всіх пізнавальних процесів, які необхідні для формування 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 довірливості 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].

Проблема розвитку уяви досліджувалася переважно в двох напрямках: з одного боку, вивчався розвиток уяви в онтогенезі (Л. Виготський, О. Дьяченко, Г. Кирилова, О. Петровський, Д. Ельконін та ін.), з іншого – функціональний розвиток цього процесу (Є. Ігнат'єв, Є. Ельєнков та ін.).

Роботи І. Баскакової, Л. Виготського, Р. Дульнева, С. Забрамної, С. Лубовського, М. Нудельмана, С. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Ж. Шиф та ін., що характеризують пізнавальну діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями, висвітлюють лише загальне уявлення про їхню уяву.

Так, на відміну від інших психічних процесів особливості уяви при інтелектуальних порушеннях вивчено недостатньо.

Метою статті є дослідити особливості розвитку уяви молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

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 [1; 2].

Уява забезпечує довірливості активності людини, її планування і є визначальною в процесі навчання та творчості дитини, адже вона надає їй можливість не тільки безпосередньо розглядати якість явища, 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 розвивається 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 [1].

Уява у дітей з порушеннями інтелекту відрізняється поверховістю, неточністю, схематичністю. Як і інші психічні процеси при порушеннях інтелекту вона недостатньо активно, інертно, погано піддається довільному регулюванню. Створювані образи є примітивними і часто стереотипними. Школярі з порушеннями інтелекту не завжди можуть підпорядкувати свої дії поставленому завданню, оскільки низький рівень розвитку уяви не дозволяє їм передбачити кінцевий результат, що також помітно впливає на знижену творчу складову будь-якого доступного їм виду діяльності. Недорозвинення уяви також пов'язують із деякими відхиленнями у поведінці учнів із порушеннями інтелекту від соціально прийнятних норм. Тому що вона позбавляє їх можливості «поставити себе на місце іншої людини» і заважає прогнозувати наслідки, які можуть мати ті або інші необдумані вчинки самої людини чи оточуючих людей [2; 3; 4].

І. Грошенков підкреслює вузькість та бідність тематики продуктів образотворчої діяльності школярів з порушеннями інтелекту [3]. У процесі малювання на вільну тему в одних дітей виходять просто геометричні фігури, літери та цифри, які вони нещодавно вивчили, інші багаторазово повторюють зображення якогось предмета (сніжинки, зірочки та ін.), а треті використовують графічні штампи (завчене відтворення будинку, дерева, сонця тощо). Дослідження показують, що усі малюнки дітей, якщо не рахувати дрібних відмінностей чисто технічного характеру, виглядають майже однаково.

Г. Родіонова звертає увагу на взаємозв'язок уяви та мовлення. Вчена дійшла висновку, що загальний недорозвиток мовлення, навіть при збереженому інтелекті, негативно впливає на розвиток уяви дітей, що проявляється у зниженні оригінальності та емоційної насиченості як вербальних, так і наочних образів, порушуючи їх цілісність і свідомість. Виходячи з цього, своєрідність мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту має досить помітний вплив на їх уяву. Вкрай бідний словниковий запас у них призводить до використання звичних шаблонів, а порушення граматичного складу мовлення позбавляють, створені ними вербальні образи,

яскравості та виразності. Що ж до наочних образів, то часто їх зміст теж стає зрозумілим лише завдяки словесному поясненню [2].

О. Боровик зазначає, що у школярів з інтелектуальними порушеннями відтворююча і творча уява проявляються на низькому рівні, несформовані її структурний та операційний компоненти. Малюнки та оповідання таких дітей найчастіше включають стереотипні образи, які мають слабку та нерідко негативну емоційну насиченість, а завдання виконується виключно на репродуктивному рівні [1; 2].

Таким чином, будучи пов'язаною практично з усіма сторонами психіки, уява учнів із інтелектуальними порушеннями не залишається незачепленим патологічним процесом. Насамперед це проявляється в недостатньо інтенсивній динаміці її розвитку. Дослідження свідчать, що протягом усього періоду початкового навчання уява школярів з порушеннями інтелекту не значно змінюється. У наступних класах у дітей виявляються ті самі основні особливості цього процесу, як і в першокласників: стереотипність створених образів, зниження оригінальності, низька активність. Уява таких учнів інертна, спирається на обмежені (іноді спотворені) уявлення про навколишній світ і найчастіше відірвана від реальності, а тому є непродуктивною. Нерідко процес уяви у молодших школярів з порушеннями інтелекту характеризується негативною, егоцентричною спрямованістю, що може бути як причиною, так і наслідком труднощів соціалізації. Усе це диктує необхідність цілеспрямованої уваги проблемі подальшого, глибшого вивчення, корекції та розвитку уяви учнів з порушеннями інтелекту.

Висновки. Отже, уява у дітей з порушеннями інтелекту формується зі значним запізненням та має якісну своєрідність. Її формування залежить від розвитку психічних і фізичних функцій, але цей 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 порушеннями інтелекту, то їх уява характеризується пролонгованістю її репродуктивного характеру; недостатньо сформованим образним баченням уявної ситуації; низьким рівнем комбінаторних здібностей; труднощами виконання творчих завдань, створення власних задумів тощо.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н. М. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчості в дітей. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи*. Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2017. С. 3–6.
2. Хохліна О.П., Кущенко І.В., Гребенюк М.О. Загальна психологія : Хрестоматія: навчальний посібник. Київ, 2013. 736 с.

3. Чеботарьова О. В., Гладченко І.В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : вид-во «Ранок». 2020. 128 с.

4. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 36–44.

УДК 376-056.34:316.62

ГАЯЗОВА І.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О. ЧОПІК**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОКОНТРОЛЮ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлюються особливості розвитку самоконтролю у дітей із затримкою психічного розвитку в процесі виконання навчальних завдань та причини його несформованості.

Ключові слова: самоконтроль, діти з затримкою психічного розвитку, навчальна діяльність, психічні процеси.

The peculiarities of the development of self-control in children with mental retardation during the performance of educational tasks and the reasons for its lack of formation have been highlighted in the article.

Key words: self-control, children with mental retardation, educational activity, mental processes.

Постановка проблеми. Розвиваюче навчання є основним спрямуванням сучасної школи та вимагає пошуку нових методів і засобів навчання, які забезпечуватимуть розвиток саморегуляції навчальної діяльності школярів. Адже успіх в навчанні залежить від вмінь школяра здійснювати самоаналіз і самоконтроль у процесі засвоєння навчальної інформації. Ці вміння нерозривно пов'язані з саморегуляцією, яка є однією з найбільш значущих ланок навчальної діяльності і забезпечує успішне розв'язання навчально-пізнавальних задач, сприяє становленню особистості, яка самостійно удосконалюється і розвивається.

Аналіз досліджень і публікацій. У психологічній науці дослідження присвячені вивченню розвитку самоконтролю висвітлені у працях Л. Божович, Л. Венгер, П. Гальперіна, В. Давидова, В. Зінченко, А. Маркової, Г. Нікіфорова, М. Подьякова, Л. Фрідмана та ін.; проблема розвитку довільного контролю в навчальній діяльності досліджувалась у роботах В. Давидова, Л. Занкова, С. Манвелова, Н. Рєпкіної, В. Рижик, П. Ерднієва та ін.; дослідження проблеми формування саморегуляції в різних видах

діяльності у дітей з нормальним психічним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у працях Е. Аксьонової, В. Кісової, Т. Кириченко, Т. Князевої, Н. Росіної, У. Ульєнкової та ін. [1; 2; 3].

У дослідженнях зазначається, що формування самоконтролю відбувається ефективно, якщо дитина має достатній розвиток пізнавально-інтелектуальної, мотиваційної та вольової сфер, володіє необхідними прийомами контролюючої діяльності у навчанні, які в подальшому в навчальному процесі розвиваються та удосконалюються. Так, самоконтроль є однією з головних ланок саморегуляції, виступає обов'язковим елементом навчання і забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, впливаючи на активність учня в навчальному процесі, свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів і вимагає цілеспрямованого поступового формування [1; 2; 3].

Проблема здатності до самоконтролю залишається актуальною в навчально-пізнавальній діяльності і молодших школярів з затримкою психічного розвитку.

Метою статті є з'ясувати особливості розвитку самоконтролю у дітей із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. З наукових досліджень в галузі спеціальної психології та педагогіки відомо, що основною причиною несформованості самоконтролю в процесі виконання навчальних завдань дітьми із ЗПР є відсутність контролюючої діяльності, недорозвиток мислення та мовлення. Це виявляється в намаганні дітей уникнути труднощів, систематичній підміні важких завдань більш легкими [2; 3].

Як зазначають М. Боришевський, Ю. Максименко, Б. Пінський, У. Ульєнкова, невміння здійснювати самоконтроль виявляється не тільки у неспроможності підкорити діяльність поставленій задачі, а й у відсутності навички мисленнєвого планування власних дій, передбачення наслідків виконання відповідно до плану, тобто недоліки виконання навчальних завдань молодшими школярами із ЗПР виникають саме через особливості формування дій самоконтролю, серед яких визначають: більшу кількість допущених помилок; безліч імпульсивних дій; невміння використовувати оптимальні способи організації контролю; недостатню цілеспрямованість діяльності порівняно з нормою [1; 2].

Дослідниками з'ясовано, що у дітей із ЗПР порушений самоконтроль під час виконання діяльності: не вміють аналізувати умову завдання та запланувати його виконання, часто не помічають невідповідності власного виконання і запропонованого зразка, не звертають увагу на допущені помилки, не виправляють їх, навіть на вимогу дорослого, не можуть адекватно оцінити свою роботу, не мотивують власне оцінювання; спостерігається недорозвиток емоційно-вольової сфери, слабка мотивація навчання, порушення самоконтролю під час будь-якої діяльності [1; 2].

Особливості пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР, а саме: несформованість просторового мислення, недорозвиток мисленнєвих процесів – аналізу, синтезу, узагальнення, недорозвиток вольової сфери, призводять до невміння проаналізувати зразок та неправильного виконання завдання, невміння аналізувати допущені помилки, долати труднощі, які виникали в ході виконання завдання, неправильне продовження його розв'язування, невміння довести до кінця розв'язання задач, що є свідченням несформованості всіх компонентів самоконтролю. А саме: невміння аналізувати умову завдання, уявити майбутній результат в цілому, визначити необхідний спосіб розв'язування, знайти допущені помилки та виправити їх, звірити отриманий результат зі зразком, відмова дітей з ЗПР виконувати завдання і небажання до нього повертатися при виникненні щонайменших труднощів у їх виконанні.

Таким чином, можна виділити основні причини несформованості самоконтролю у молодших школярів із ЗПР:

- неусвідомлення дитиною необхідності самостійно контролювати виконання та правильність отриманого результату;
- несформованість мотивації та пізнавальної активності у процесі діяльності;
- недорозвиток вольової регуляції дій, вмінь виконувати контролюючі дії власної діяльності, вмінь планувати, контролювати та мовленнєво опосередковувати всі етапи виконуваної діяльності;
- невміння аналізувати та планувати виконувану діяльність;
- невміння визначати потрібний спосіб виконання, виявляти помилки та їх виправляти по ходу виконання;
- невміння перевіряти кінцевий результат відповідно до зразка та уявного образу результату;
- невміння використовувати прийоми самоконтролю на кожному етапі діяльності: програмувати, контролювати, регулювати власну діяльність і оцінювати отримані результати;
- недорозвиток вмінь і навичок корекції виконаної діяльності [1; 2].

Висновки. Діти з ЗПР характеризуються низьким проявом самоконтролю, а саме: невмінням запланувати завдання, визначити спосіб виконання відповідно до плану, уявити образ-результат, невмінням перевіряти кінцевий результат тощо. Це свідчить про необхідність визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування компонентів самоконтролю в процесі навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР, що ми і визначаємо перспективними напрямками нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Прохоренко Л.І. Проблема саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2012. Вип. 3. С. 355–362.

2. Прохоренко Л. І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: вип. 19(2). Серія : Соціально-педагогічна. 2012. С. 395–402.

3. Романова Н.Ю. Особливості саморегуляції та самоконтролю у молодших школярів із ЗПР при опануванні ними писемним мовленням. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти / за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д.* Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С.169–175.

УДК 37.013:373-056..2/.3

ДЗЕМ'ЮК О.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

М. БУЙНЯК

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті описано сутність партнерської взаємодії вчителя інклюзивного класу з учнями з ООП; перелічено труднощі, які перешкоджають партнерській взаємодії вчителя та учнів з ООП; наголошено на залежності стану взаємодії педагогів загальноосвітньої підготовки з учнями з ООП та соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі від рівня психологічної готовності вчителя до навчання дітей з ООП.

Ключові слова: партнерська взаємодія, вчитель інклюзивного класу, учень з особливими освітніми потребами, соціально-психологічний клімат інклюзивного класу.

The article describes the essence of the partnership interaction of the teacher of the inclusive class with students with special educational needs; the difficulties that hinder the partnership interaction of the teacher and students with special educational needs are listed; the dependence of the state of interaction of general education teachers with students with special educational needs and the social-psychological climate in the inclusive class on the level of the teacher's psychological readiness to teach children with special educational needs is emphasized.

Key words: partner interaction, teacher of an inclusive class, student with special educational needs, socio-psychological climate of an inclusive class.

Постановка проблеми. Впровадження Концепції НУШ передбачає зміну освітньої парадигми в нашій країні, яка стосується не лише

впровадження інноваційних методів навчання, компетентнісного підходу до засвоєння учнями знань, вмінь і навичок, а й зміну взаємин між учасниками освітнього процесу. Зокрема, в Концепції НУШ акцентовано на принципах партнерства та дитиноцентризму, які передбачають побудову ефективної взаємодії між педагогом та учнями, що ґрунтується на засадах взаємної поваги, довіри, толерантного ставлення, відсутності будь-якого упередження до різних категорій дітей та врахування їхніх індивідуальних особливостей, можливостей і здібностей [4].

Зважаючи на актуальність теми, привертає до себе увагу проблема партнерських взаємин педагогів інклюзивних класів з учнями з особливими освітніми потребами (далі – з ООП). Як свідчить практика впровадження інклюзивного навчання, вчителі загальноосвітньої підготовки, через недостатній рівень психологічної та методичної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії, не володіють достатнім рівнем вмінь та мотивації до ефективної взаємодії з учнями з ООП. Це, в свою чергу впливає не лише на міжособистісні взаємини в системі «вчитель інклюзивного класу – учень з ООП», а й негативно позначається на соціальному статусі дитини з ООП в класному колективі.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методичні засади реалізації педагогіки партнерства в практиці роботи закладів загальної середньої освіти вивчалися в рамках низки педагогічних та психологічних досліджень (О. Богініч, О. Вишневський, О. Коханова, Т. Кравчинська, Н. Пов'якель, В. Терещенко, Г. Чернявська та ін.). Окремі аспекти означеної проблеми в контексті спеціальної та інклюзивної освіти висвітлено у науковому доробку вітчизняних (Ю. Богінська, Л. Будяк, М. Буйняк, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Софій та ін.) та зарубіжних (D. Bishop, J. Deppeler, T. Loreman, D. Rosa, M. Emitage та ін.) дослідників. Тему взаємодії вчителя загальноосвітньої підготовки з учнями з ООП, її впливу на формування колективу інклюзивного класу і соціальну адаптацію учнів з ООП у своїх працях розглядали М. Буйняк, Л. Гречко, А. Колупаєва, О. Чеботарьова, О. Чопік, J. Deppeler, D. Harvey, T. Loreman та ін.

Метою статті є висвітлення теоретичних положень з проблеми партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з учнями з ООП.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка партнерства – це напрям педагогічної науки, 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 [2].

Особливе місце в інклюзивному освітньому просторі займають стосунки у системі «вчитель загальноосвітньої підготовки – учень з ООП».

М.Г. Буйняк визначає такі аспекти взаємодії між вчителем та дитиною з ООП:

- залучення дитини з ООП до колективної роботи з усім класом;
- формування сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі, що забезпечить позитивний соціальний статус учні з ООП;
- орієнтація на сильні сторони дитини, її збережені можливості, а не на недоліки;
- моделювання ситуації успіху у навчанні дітей з ООП;
- підтримка у випадку неуспішності;
- встановлення емоційного контакту з дитиною, формування довірливих взаємин [2].

Ефективній реалізації вищезазначених напрямів перешкоджають труднощі спілкування педагога з дітьми з ООП, які обумовлені як особливостями психофізичного розвитку учнів, так і ставленням до них педагогів та суспільства загалом. До них належать:

- негативні суспільні стереотипи в уявленнях про осіб з порушеннями психофізичного розвитку;
- негативні суспільні стереотипи про спільне навчання дітей з ООП та дітей з типовим розвитком;
- недостатній, а подекуди, й низький рівень психологічної готовності педагогів загальноосвітньої підготовки до навчання дітей з ООП;
- наявність в окремих категорій дітей з ООП порушень мовлення (в тому числі й розуміння мовлення);
- недорозвиток психічних процесів, особливо в дітей з інтелектуальними порушеннями;
- знижена здатність в дітей з ООП до планування власної діяльності, її цілеспрямованості та самоконтролю поведінки;
- недостатній або порушений розвиток аналізаторів (слухового, зорового, рухового);
- наявність поведінкових відхилень, різні прояви порушень емоційно-вольової сфери та ін.

Зазначимо, що саме від вчителя, його ставлення до дітей з ООП, налаштованості на побудову партнерських взаємин з ними, залежить успішність адаптації дітей до умов інклюзивного закладу та їхній статус в колективі класу. Науковці відзначають, що одним із вагомих напрямів роботи вчителя інклюзивного класу є формування сприятливого соціально-психологічного клімату, досвіду позитивних взаємин учнів з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком. Для успішної реалізації цього напряму вчитель сам повинен вміти сприймати кожну дитину такою, якою вона є, визнавати її індивідуальність, неповторність і навчити цьому учнів з типовим розвитком [1; 3; 5]. Вчителю інклюзивного класу необхідно сприяти створенню міцного дитячого колективу, всі учасники якого повинні мати не лише однакові права, а й однакові можливості. За таких умов діти зможуть

проявляти ініціативу, творчість, стимулюватиметься пізнавальна активність учнів, позитивно впливаючи на успішність навчання та розвиток [1; 5].

Результати експериментального дослідження, проведеного М. Буйняк, довели, що соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі, соціальний статус учнів з ООП в колективі знаходиться в прямій залежності від рівня психологічної готовності вчителя загальноосвітньої підготовки до інклюзивного навчання. Автор зазначає, що вчитель, який не має негативного упередженого ставлення до дітей з ООП, позитивно їх сприймає, готовий професійно розвиватися задля ефективного їх навчання, буде спрямовувати свої зусилля на й те, щоб й інші учні класу теж неупереджено та дружньо ставилися до них. Слід зазначити, що для учнів, особливо початкових класів, характерним є наслідування поведінки та ставлення вчителя до окремих учнів, тому, якщо вони бачитимуть позитивну налаштованість педагога щодо дітей з ООП, то й самі поступово змінять своє ставлення до них [1].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, партнерська взаємодія вчителя інклюзивного класу з учнями з ООП є складним процесом, який передбачає багато різних аспектів та ускладнюється переліком чинників. Передумовою успішної взаємодії педагога загальноосвітньої підготовки з учнями, які мають порушення психофізичного розвитку, є його психологічна готовність до навчання дітей з ООП. Формування партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів та учнів з ООП є проблемою, яка потребує розробки методичних рекомендацій для її ефективного розв'язання, що й вважаємо перспективними напрямками нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Буйняк М.Г. Вплив психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 37. С. 148-157.

2. Буйняк М.Г. Психологічні аспекти партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning»* : conference proceedings, February 26-27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». p. 85-89.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ». 2016. 152 с.

4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

5. Чопік О.В. Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2011. Вип. 17(1). С. 171-178.

УДК 37.091.33-056.313-053.4

ЖУКОВСЬКА Ю.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **І. РУДЗЕВИЧ**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті обґрунтовано необхідність використання кейс-методу в освітньому процесі молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Зазначено, що кейс-метод менш відомий і випробуваний в спеціальних та інклюзивних освітніх установах. Виділено основні напрямки застосування кейс-технології. Визначено, що головним елементом кейс-технологій є кейс, який має забезпечувати організацію пізнавальної навчальної діяльності учнів.

Ключові слова: кейс-метод, пізнавальні можливості, навчально-виховні можливості кейс-методу, діти з інтелектуальними порушеннями, освітній процес.

The article substantiates the necessity of using the case method in the educational process of younger schoolchildren with intellectual disabilities. It is noted that the case method is less known and tested in special and inclusive educational institutions. The main areas of application of case technology are highlighted. It was determined that the main element of case technologies is the case, which should ensure the organization of students' cognitive learning activities.

Key words: case method, cognitive opportunities, educational opportunities of the case method, children with intellectual disabilities, educational process.

Постановка проблеми. Модернізація освіти передбачає впровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій спрямованих на формування цільових орієнтирів дітей, оволодіння ними конструктивними способами та засобами взаємодії з оточуючими людьми відповідно до завдань, які ставлять сучасні державні освітні стандарти. Однією з таких технологій є кейс-технології, що дозволяють на практиці реалізувати системно-діяльнісний, комунікативний, діалогічний, особистісно-орієнтований підходи.

Аналіз наукових досліджень. В роботах П. Шеремети, Г. Каніщенка, Ю. Сурміна кейс-метод розглядається як метод наукових досліджень та метод навчання. О. Пометун кейс-метод відносить до методів *інтерактивних*

технологій колективно-групової форми навчання. Зростає обсяг літератури, присвяченої методиці розробки та навчання із використанням кейсів. Зокрема, у дослідженнях Ш. Бобохужаєва, Е. Михайлової, Ю. Сурміна та ін. розглядаються питання сутності кейс-методу. В роботах С. Ковальнової, Ш. Бобохужаєва, Ю. Сурміна та ін. розробляється класифікація кейсів. Праці А. Сидоренка, П. Шеремети, Г. Каніщенка та ін. орієнтовані на моделювання кейсів. О.Сидоренко, П.Шеремета, Г.Каніщенко аналізують проблеми впровадження кейс-методу в Україні. Однак, порівняно з поширеними методами активного навчання школярів з порушеннями інтелекту кейс-метод менш відомий і випробуваний в спеціальних та інклюзивних освітніх установах [1; 2; 3].

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти використання кейс-технологій в освітньому процесі молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Виклад основного матеріалу. Можливості використання кейс-технології в роботі зі школярами з особливими освітніми потребами дозволяють вирішувати як традиційні корекційно-розвиваючі завдання, так і завдання, поставлені перед учителем у новому освітньому стандарті.

Особливістю методу кейс-технологій є створення проблемної ситуації та її послідовне рішення, у ході якого актуалізуються та розширюються знання, вміння та навички учнів. Даний метод сприяє розвитку аналізу ситуацій, вибору оптимального шляху вирішення, планування власних дій, оцінювання альтернативного вирішення завдань, розвитку комунікативних умінь, розвитку навички роботи з інформаційними джерелами. Завданням цього методу є максимальна активізація кожного школяра в самостійну роботу з вирішення проблеми, що надалі дозволить їм займатися самоосвітою та саморозвитком у будь-якому напрямку. створення авторського продукту, поява досвіду прийняття рішень, дій у новій ситуації, вирішення проблем, освоєння методів збору даних) та комунікативної (соціальної) (розвиток умінь самостійної роботи та роботи в групі, здобуття комунікативних навичок, розвиток презентаційних умінь, формування інтерактивних умінь) компетенцій [1; 2].

З методичної точки зору, кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, запозичених з реальної практики. Кейс повинен відображати реальну життєву ситуацію, містити проблему або ряд прямих чи непрямих труднощів, протиріч, прихованих завдань. Як правило, кейси пов'язані з проблемою чи ситуацією, яка не має єдиного рішення. Суть кейс-методу полягає в тому, що засвоєння знань і формування вмінь є результатом активної самостійної діяльності дітей з вирішення протиріч, у результаті чого й відбувається творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями та розвиток розумових здібностей учнів.

Отже, кейс-метод формує передумови розвитку основних компетенції людини, адже з його допомогою може моделювати ситуації, що уможливають виявлення своїх здібностей, висловлення емоції, інтересів тощо. Так, це метод аналізу практичної ситуації, що дозволяє оцінити готовність дитини до практичної діяльності через актуалізацію отриманих знань. це свого роду ділова гра, що передбачає розбір ситуації чи конкретного випадку. Окрім того, кейси засновані на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації, що дає можливість максимально наблизитися до практики.

Завданням цього методу є максимальна активізація кожної дитини, налаштування її на самостійну роботу з вирішення проблеми, що надалі дозволить їм займатися самоосвітою та саморозвитком у будь-якому напрямку. Суть кейс-методу у роботі з дітьми полягає у тому, щоб стимулювати їх пізнавальну активність через практичну діяльність та діалог за допомогою змодельованої ситуації. При цьому будь-яка модельована чи реальна ситуація повинна припускати кілька варіантів рішень та бути максимально наближеною до особистого досвіду дітей [2; 3].

Так, кейс-метод дозволяє взаємодіяти всім учасникам освітнього процесу. Разом з педагогом діти аналізують ситуацію, спільно вивчають проблему, пропонують способи, як її вирішити, і вибирають кращий матеріал. При цьому у дітей розвивається допитливість, критичне мислення, комунікативні навички, відповідальна ініціатива, потреба та вміння працювати в команді, творчий підхід, здатність вирішувати складні завдання, розумно діяти у несподіваній ситуації.

Виділяють основні напрямки застосування кейс-технології:

- Засвоєння знань, формування нових якостей та уявлень;
- Розвиток здатності дітей навчитися працювати з інформацією (пошук, аналіз, синтез, класифікація і т.д.), опрацьовувати різні проблеми, знаходити їх вирішення;
- Орієнтоване навчання дітей із індивідуальними особливостями;
- Формування навичок комунікативної взаємодії;
- Використання набутих у процесі вирішення кейсу знань та навичок у життєвих ситуаціях.

Можна виділити основні навички, що формуються в результаті застосування кейс-технологій, а саме:

- аналітичні (виділяти суттєву і несуттєву інформацію, аналізувати, класифікувати, мислити чітко і логічно);
- практичні (вміння застосувати теоретичні знання на практиці);
- творчі (знаходити альтернативні рішення, розв'язки);
- комунікативні (вміння вести дискусію, переконувати, кооперуватися в групі);

- соціальні (вміння слухати, контролювати себе, оцінювати поведінку людей) [3].

Основними перевагами кейс-технологій є: можливість перевірити теорію на практиці; отримання навичок роботи у команді; уміння формулювати питання, аргументувати відповідь; розвиток системи цінностей, життєвих установок, своєрідного професійного світосприйняття; розвиток самостійного мислення; уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору; навчитися знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми [1; 3].

Враховуючи пізнавальні можливості та особливості учнів із порушеннями інтелекту, кейси можуть бути спрощені і містити різні матеріали: фрагменти мультфільмів, літературні твори, картини, побутові ситуації. Крім того, педагогу у ході роботи з цією категорією дітей, варто взяти на себе функції помічника, організатора, консультанта, який допомагає швидко вирішувати проблеми, вміло підказувати, не перериваючи ходу обговорення. Якщо ж під час цього діти допускають помилки, їх можна обговорити на заключному етапі кейсу, який саме і передбачає всебічний критичний аналіз.

Висновки. Отже, основною методичною метою застосування кейс-технологій є включення дітей в певну захоплюючу чи навіть напружену ситуацію, яка би зацікавила учнів та спонукала до активного обговорення та вирішення її шляхом діалогу, полілогу. Кейс може бути коротким чи довгим, може бути викладеним конкретно чи узагальнено. В цілому кейс повинен містити достатню кількість інформації, яка б дозволила учням швидко зрозуміти суть завдання та надавала б усі необхідні дані для її вирішення. Педагогу слід утримуватися від наповнення кейсу надмірно насиченою інформацією, чи інформацією що не має відношення до теми. Під час виконання такого завдання діти демонструють рівень своїх лексичних знань, уміння правильно, ситуативно його застосовувати, обмінюватись думками тощо. Успіх кейс-методу залежить від таких складових: якість самого кейсу, підготовленість учнів і готовність самого викладача до організації роботи з кейсом і ведення активної дискусії.

Список використаних джерел

1. Ковальова С. М. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. Вип. 2(74). Педагогічні науки. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/11683/1/4.pdf>
2. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України*. 2015. № 2. С. 19-28.
3. Шевченко О. П. Навчальний потенціал кейс-методу. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2009. № 4. С. 214 – 218.

УДК 159.922.76-056.264:159.946.3

КВАС-СІНКЕВИЧ В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О. БЄЛОВА**

ДЕСКРИПЦІЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються наукові погляди щодо фізіологічних основ пам'яті, особливостей розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з типовим розвитком та з порушеннями мовлення. Охарактеризовано види та властивості пам'яті та їх особливості у молодших школярів з порушеннями мовлення.

Ключові слова: пам'ять, типовий психофізичний розвиток, порушення мовлення, молодші школярі з порушеннями мовлення.

The article deals with scientific views on the physiological basis of memory, peculiarities of memory development in primary school children with typical development and speech disorders. The types and properties of memory and their features in primary school children with speech disorders are characterized.

Key words: memory, typical psychophysical development, speech disorders, younger pupils with speech disorders.

Постановка проблеми. У сьогоденні в галузі педагогіки набуває актуальності питання щодо організації навчального, корекційного та виховного процесу дітей з порушеним психофізичним розвитком. Вивчення процесів пам'яті дає можливість розробити нові методи для її діагностики та корекції, а також модифікувати методики для розвитку даного психічного процесу. Перед усім це стосується дітей з порушеним мовленнєвим розвитком. Адже недорозвинення пам'яті впливатиме на формування у молодших школярів низької пізнавальної діяльності, а згодом стає однією з причин неспішності у навчанні.

Аналіз останніх досліджень. Проблему розвитку пам'яті, як психічний процес досліджували та описували у дітей молодшого шкільного віку з типовим психофізичним розвитком такі вчені як М. Савчин, Л. Василенко, І. Ушаковою; у межах вивчення психічних процесів й мовлення, зокрема особливості розвитку пам'яті у молодших школярів з порушеннями мовлення було висвітлено у наукових працях О. Белової, Н. Гаврилової, Р. Мартинової, С. Коноплястої, Т. Сак та іншими вченими.

Мета статті – теоретично дослідити та визначити особливості розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пам'ять відноситься до вищих пізнавальних процесів та виконує функцію відображення людиною

досвіду за допомогою засвоєння, збереження, відтворення обставин життя людини та її діяльності. Процес виникнення та розвитку пам'яті вивчався з точки зору різних науковців у таких галузях, як фізіологія (О. Кокун, К. Лешлі), психологія (С. Максименко, В. Соловієнко та ін.), педагогіка (І. Ушакова, Л. Мацко та ін.) тощо [1, с. 92-95].

Людині важливо володіти процесами пам'яті, оскільки без них вона б завжди залишалась у стані новонародженого. Адже вчений вважає, що саме цей психічний процес складає підґрунтя для отримання інформації про навколишній світ та розвитку людини в цілому [10, с. 70].

Фізіологічною основою пам'яті є умовний рефлекс, як акт утворення тимчасового зв'язку між стимулом та реакцією. К. Лешлі, досліджуючи процеси пам'яті, вияснив, що в них бере участь не лише кора головного мозку, а також і підкіркові утворення. Окрім цього науковець описав, що сліди пам'яті представлені в корі головного мозку і здатні дублюватись багато разів [9, с. 70, 73].

Серед психологів, які розглядали процес розвитку та функціонування пам'яті можна виділити наступних: Р. Аتكісон та М. Шиффін, Т. Партико, М. Варій, С. Максименко, М. Папуч, В. Соловієнко та ін.

Зокрема, американські психологи Р. Аتكісон та М. Шиффін, досліджуючи процес пам'яті у 60-х – 70-х рр. ХХ ст., описали трикомпонентну теорію даного психічного процесу, у якій виділили три основні блоки, що відповідають, на думку вчених, основним трьом видам пам'яті:

- сенсорна – миттєве збереження сенсорної інформації за допомогою периферичних частин аналізаторів;
- короткочасна – зберігання інформації протягом обмеженого часу та обмеженим обсягом;
- довготривала – зберігання інформації протягом необмеженого часу та необмеженим обсягом.

Т. Партико у своїх працях також пропонує класифікацію пам'яті, в основу якої покладає характер психічної активності. Відповідно до цього вчена виділяє наступні види пам'яті:

- рухова – запам'ятовування та відтворення рухів, а також їхніх систем;
- емоційна – запам'ятовування переживань під час певних подій, що відбулись в житті людини;
- образна – збереження та відтворення уявлень про певні конкретні предмети та явища, відповідно і їхніх властивостей;
- словесно-логічна – опрацьовує словесну (вербальну) інформацію [11, с. 220-226].

С. Максименко, наводить ще одну класифікацію даного психічного процесу, поділяючи пам'ять на:

- мимовільну – зберігання людиною інформації відбувається без поставленої мети для запам'ятовування;

- довільну – інформація зберігається за рахунок поставленої перед цим спеціальної мети.

Педагоги Л. Мацко, М. Прищак та В. Годлевська у своїх працях виділяють індивідуальні особливості процесу пам'яті, такі як:

- швидкість, яка визначається необхідною для людини кількістю повторень для запам'ятовування певної інформації;
- точність, що характеризується тим, наскільки відповідність відтвореного матеріалу відповідає тій інформації, яку індивід запам'ятав;
- міцність, яка проявляється у тому, наскільки тривалим є зберігання інформації;
- готовність відтворити інформацію, тобто з якою швидкістю людина зможе пригадати те, що раніше запам'ятала [6, с. 38].

М. Папуч та В. Соловієнко зазначають, що завдяки пам'яті в людини усвідомлюється та зберігається цілісність «Я» особистості, а також відбувається єдність минулого людини та її сучасності. Окрім цього, вони вказують на важливість пам'яті, оскільки без запасу її уявлень неможливою є розумова діяльність, розвиток уяви, створення образів, та орієнтування людини в середовищі [7, с. 298].

Психологи М. Савчин та Л. Василенко вказували, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку процесів пам'яті, оскільки саме у цьому віці відбувається динамічна зміна у співвідношенні довільного та мимовільного запам'ятовування. Тобто у молодшого школяра з інтенсивністю починає розвиватись довільна пам'ять, проте він все ще активно користується і мимовільним запам'ятовуванням. Окрім цього вчені доводять, що молодші школярі для кращого запам'ятовування матеріалу починають засвоювати та використовувати різні стратегії як наприклад повторення, організування вивченого матеріалу, створення яскравих та чітких мисленневих образів тощо [9, с. 182].

І. Ушакова вважає, що у даному віковому періоді у дітей змінюються такі особливості пам'яті, як продуктивність, міцність та точність запам'ятовування. На її думку, це пов'язано насамперед з тим, що молодші школярі починають оволодівати більш досконалішими мнемонічними прийомами [11, с. 63].

У своїх працях Г. Люблінська зазначає, що на відміну від дошкільників, діти молодшого шкільного віку починають запам'ятовувати не лише наочний, але і словесний та абстрактний матеріал. Вчена вважає, що передумовою до словесного запам'ятовування стає розвиток абстрактного мислення у дітей молодшого шкільного віку. Також науковець досліджуючи пам'ять виявила ознаки від яких залежить продуктивність пам'яті молодших школярів – це :

- зміст запам'ятовуваного матеріалу;
- характер діяльності;

- ступінь опанування раціональних способів і прийомів запам'ятовування матеріалу [5, с. 189].

С. Максименко, вивчаючи міцність та швидкість запам'ятовування, зробив висновок, що пам'ять молодших школярів, так як і здатність до заучування з віком покращується і зростає. А міцність, на думку вченого поліпшується лише в період від другого до четвертого класу, а надалі цей процес сповільнюється [6, с. 189].

С. Конопляста та Т. Сак виявили, що на відміну від молодших школярів з нормотивовим розвитком, у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку (надалі ПМР) спостерігаються порушені процеси мимовільного запам'ятовування, що є наслідком зниженої пізнавальної активності дитини. Вчені говорять про те, що продуктивність процесів мимовільної пам'яті на пряму залежить від характеру матеріалу, а також і від особливостей взаємодії з ним. На думку науковців, молодшим школярам з порушенням мовлення властивий також знижений обсяг слухо-мовленнєвої пам'яті, причиною якого є порушення мовленнєвого розвитку дитини. Щодо зорової пам'яті, то С. Конопляста та Т. Сак вважають, що у більшості дітей молодшого шкільного віку з ПМР вона перебуває в межах норми, адже у цих дітей немає порушень у розвитку зорового сприймання та впізнавання реальних об'єктів [3, с. 109–111].

У своїх працях Н. Гаврилова вказує на те, що у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) значно порушені всі властивості слухо-мовленнєвої пам'яті, а саме: швидкість, обсяг, міцність, послідовність відтворення, регуляція та контроль. Окрім слухо-мовленнєвої, на думку вченої, у цих дітей спостерігається і недорозвинення зорової пам'яті, оскільки їм важко вдається запам'ятовування зорово-мовленнєвих стимулів [2, с. 99].

У дітей молодшого шкільного віку з порушенням мовлення помітно зниженою є довільна пам'ять під час запам'ятовування слухо-мовленнєвої інформації, і як наслідок у цих дітей відрізняється структура запам'ятовування порядку слів [3, с. 109-111].

М. Шеремет у свої працях зазначає, що у дітей молодшого шкільного віку з дислексією найбільше страждає короткочасна мовно-слухова пам'ять. За словами науковця, молодшим школярам важко засвоїти букви, відтворити звуки або слова в певній послідовності саме через порушення мовленнєвої пам'яті. Внаслідок цього діти порушують порядок відтворення букв у слові, пропускають на письмі букви або цілі слова [4, с. 433, 690].

Л. Андрусишина стверджує, що молодші школярі з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення (НЗНМ) страждають на зниження тривалості та оперативності вербальної пам'яті, а також у них виникають труднощі при запам'ятовуванні та відтворенні текстового матеріалу [1, с. 94].

Висновки. Визначно, що пам'ять – це психічний процес, який сприяє засвоєнню, збереженню та відтворенню інформації, що надходить із зовнішнього середовища.

Виявлено види пам'яті (мимовільна, довільна; рухова, емоційна, образна, словесно-логічна) та властивості (запам'ятовування, відтворення та забування), які взаємозалежні та завдяки яким людина сприймає та засвоює інформацію від зовнішнього світу.

Встановлено, що у дітей молодшого шкільного віку відбувається розвиток словесно-логічної та довільної пам'яті, проте вони все ще використовують і процеси мимовільного запам'ятовування, а також те, пам'ять, відіграє важливу роль при засвоєнні навчального дітьми молодшого шкільного віку.

Розкрито, що у молодших школярів з порушенням мовленнєвого розвитку порушені окремі види пам'яті (слухова, вербальна, зорова); молодші школярі із ПМР мають труднощі із запам'ятовуванням та відтворенням складних інструкцій, правильного порядку слів, букв, геометричних фігур.

Перспективою подальших досліджень стає експериментальне вивчення зорової пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Белова О. Б. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Збірник наукових праць Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : зб. наук. праць. 2010 №10 С. 92–101.
2. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. наук. праць. 2008. №10 С. 96–105.
3. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ: Знання, 2010. 293 с.
4. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет. 5-те вид. Київ: Слово, 2018. 856 с.
5. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ. Вища школа, 1974. 354 с.
6. Максименко С.Д. Готовність дитини до навчання. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
7. Максименко С.Д. Загальна психологія: підручник. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
8. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163 с.
9. Савчин М.В. Василенко Л.П. Вікова психологія. Київ. Академвидав, 2005. 360 с.
10. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
11. Партико Т.Б. Загальна психологія. Київ: Ін Юр, 2008. 416 с.
12. Ушакова І.М. Вікова психологія. Харків: НУЦЗУ, 2016. 123 с

УДК 376.015.3-056.313-053.5:75

КЕРНИЦЬКА С.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О. ДМІТРІЄВА**

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена висвітленню проблеми естетичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчого мистецтва. Розкрито сутність та значення естетичного виховання в корекційній роботі. Досліджено ставлення педагогів до естетичного виховання з використанням різних видів образотворчого мистецтва. Визначено, що педагоги вважають використання образотворчого мистецтва ефективним, проте недостатньо включеним у навчальний процес. Розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо естетичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: естетичне виховання, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, засоби образотворчого мистецтва.

The article is devoted to highlighting the problems of aesthetic education of children with intellectual disability by means of visual arts. The essence and significance of aesthetic education in correctional work is revealed. The attitude of teachers to aesthetic education with the use of various types of visual arts has been studied. It was determined that teachers consider the use of visual arts to be effective, but not sufficiently included in the educational process. Methodological recommendations for teachers regarding the aesthetic education of students with intellectual disabilities have been developed.

Keywords: aesthetic education, younger schoolchildren with intellectual disabilities, means of visual arts.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства значно посилилась увага до якості та доступності навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – ІП). Як педагоги, так і батьки прагнуть до створення оптимальних умов для повноцінного розвитку та задоволення потреб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та їх самореалізації.

Питання соціалізації дітей з ІП є сьогодні актуальним та потребує розв'язання багатьох проблем для ефективного залучення дітей з особливими освітніми потребами в життя суспільства. Однією зі складових процесу соціалізації є забезпечення естетичного виховання учнів з ІП на всіх етапах їхнього розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Ідею багатогранності мистецького впливу в виховному процесі розкривають праці відомих

вітчизняних вчених та педагогів-практиків Л. Виготського, Я. Коменського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського Г. Шевченка, Р. Шульги та інших. Думку про необхідність впровадження естетичного виховання в систему освіти у своїх дослідженнях висловлювали Є. Антонович, О. Дем'янчук, І. Дмитрієва, В. Синьов та інші. У працях Р. Арнхейма, Л. Когана, В. Кудіна розкрито роль мистецтва як потужного засобу розвитку естетичної свідомості, творчих здібностей, образного мислення. М. Миропольська, О. Рудницька, Г. Тарасенко, А. Щербо та інші присвятили свої роботи формуванню в молодого покоління естетичних ідеалів, потреб, оцінок, ціннісних орієнтацій.

Метою статті є дослідження проблеми впливу засобів образотворчого мистецтва на естетичне виховання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Низка особливостей розвитку дітей з ІІІ значно ускладнюють процес естетичного виховання, проте не унеможливають його. У дітей часто порушені операції мислення (аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення та ін.) та інші психічні процеси (пізнавальні, емоційні, вольові) [1].

Значні труднощі в забезпеченні естетичного виховання дітей з ІІІ виникають через особливості їхнього сприймання. Адже, хоча й первинного порушення органів відчуттів при олігофренії зазвичай не спостерігається, сприймання у дітей характеризується неточністю, фрагментарністю, бідністю, недостатньою усвідомленістю. Наприклад, через фрагментарне сприймання, слабкість пізнавальних процесів та недостатність життєвого досвіду виникають труднощі під час осмислення творів мистецтва. Діти не сприймають зміст картини чи твору, не розуміють значення і роль окремих засобів мистецтва, настроїв окремих героїв та настроїв усього твору, що в перспективі призводить до неадекватного сприймання і розуміння засобів естетичного виховання [2].

У молодших школярів з ІІІ спостерігаються також істотні порушення в емоційно-чуттєвій сфері. У зв'язку з чим діти можуть не розуміти стан персонажів, що зображені на картинах. Вони недостатньо співвідносять рухи та міміку персонажів з їх внутрішнім станом, неправильно визначають переживання персонажів, часто спростовуючи їх. Це може викликати істотні труднощі при використанні творів мистецтва та вихованні естетично свідомої особистості. Проте це дає поштовх для більшого використання наочності при навчанні та вихованні дітей [1; 3].

За час навчання діти з ІІІ хоч і не досягають рівня характерного для однолітків з типовим розвитком, проте у них значно помітний прогрес в естетичному вихованні. Під впливом системи корекційно-виховного впливу у дітей виявляється позитивна вікова динаміка розвитку естетичного сприймання, естетичних смаків, потреб та почуттів. Багато учнів оволодіває елементарними навичками художньої творчості. Варто також пам'ятати, що діти з ІІІ можуть виявляти значні успіхи у своїй творчій діяльності та мати низку досягнень у будь-якій галузі мистецтва [2].

На сучасному етапі розвитку естетичне виховання і творчість, як його прояв, є надзвичайно важливими. Так само важливо, щоб естетичне виховання наповнювало життя дитини з самого його початку. Вже в молодшому шкільному віці спонтанна репродуктивна діяльність учня поєднується з абстрактним і логічним розвитком, з індивідуальним розвитком загалом та самостійною діяльністю [4].

З метою визначення впливу засобів образотворчого мистецтва на естетичне виховання учнів з ІІ та з'ясування думки педагогів щодо важливості естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку з ІІ засобами образотворчого мистецтва нами було проведено анкетування педагогів спеціального закладу освіти, під час якого нами вивчалось їх загальне ставлення до естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку, до використання видів образотворчого мистецтва з метою естетичного виховання учнів; обізнаність педагогів у поняттях естетичного виховання та образотворчого мистецтва; значення використання методів естетичного виховання та образотворчого мистецтва, зокрема на заняттях з дітьми з ІІ; вплив засобів образотворчого мистецтва на естетичне виховання учнів з ІІ. Розроблене анкетування дало змогу охарактеризувати особисте ставлення кожного та загальну думку педагогів щодо досліджуваної проблеми.

У дослідженні брали участь 10 педагогів спеціального закладу освіти різного віку та стажу роботи, двоє з яких працюють з дітьми молодших класів. Педагогічний стаж 60 % опитуваних складає від 10 до 15 років, ще 40% працюють в закладі спеціальної освіти до 5 років. Таким чином, переважна частина респондентів має значний досвід роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

За результатами анкетування виявлено, що 100% педагогів розуміють і усвідомлюють значення естетичного виховання; стосовно ознайомлення з видами образотворчого мистецтва, 20% педагогів обрали варіант *«знаю, але важко відповісти»*, що свідчить про недостатнє використання видів образотворчого мистецтва на уроках чи позакласних заняттях.

Цікавим також є те, що 100% опитуваних визначили провідним для естетичного виховання поєднання всіх видів образотворчого мистецтва. Також усі педагоги зійшлися на тому, що вплив образотворчого мистецтва на естетичне виховання є дуже значним.

Нами також уточнено, що саме педагоги розуміють під поняттям *«ефективність естетичного виховання»*. Відповіді містили роздуми щодо розвитку духовного світу дітей, здатності відчувати і розуміти красу, бережного ставлення до краси навколо та компетентності. Один з респондентів закінчив свою думку фразою: *«Коли дитина буде бачити світ через призму прекрасного, то і сам світ стане кращим»*. Це дозволило нам ще раз переконатися у тому, що педагоги розуміють важливість естетичного виховання.

При цьому ефективність використання засобів образотворчого мистецтва з метою естетичного виховання у закладі спеціальної освіти 60%

оцінили найвищим балом, 20% педагогів оцінюють ефективність у 4 бали, ще 20% у 3 бали, що є середнім показником в шкалі, яку ми використовували.

Також цікаво те, що з запропонованих варіантів відповіді на питання «З якого віку Ви вважаєте доцільним використання засобів образотворчого мистецтва задля естетичного виховання?», педагоги надавали перевагу варіантам «з народження», або ж «з дошкільного віку». Це також підкреслює той факт, що дослідження впливу засобів образотворчого мистецтва на естетичне виховання учнів з III молодшого шкільного віку потребує більш детального вивчення.

Аналіз результатів дослідження довів, що використання різних видів образотворчого мистецтва з метою естетичного виховання учнів з III є вагомим та ефективним, а також може використовуватися з корекційною метою. Виявлено, що педагоги розуміють значення естетичного виховання та його зв'язок з образотворчим мистецтвом і з творчістю в цілому.

Результати проведеного дослідження дають підстави вважати, що у закладі спеціальної освіти, у якому було проведено дослідження, недостатньо ефективно використовуються засоби образотворчого мистецтва з метою естетичного виховання учнів з III. При цьому також визначили, що педагоги повністю усвідомлюють важливість естетичного виховання, а отже готові працювати над підвищенням рівня його ефективності.

З цією метою було розроблено методичні рекомендації щодо використання засобів образотворчого мистецтва з метою естетичного виховання дітей з III для педагогів спеціального закладу освіти.

Шановні педагоги!

1. Постійно удосконалюйте свої знання щодо різних напрямків роботи з дітьми з III.

2. Враховуйте ступінь інтелектуального порушення дитини при плануванні занять з використанням різних видів роботи.

3. Враховуйте вікові та індивідуальні особливості учнів при доборі методів роботи та оцінці їхньої діяльності.

4. Періодично використовуйте різні види образотворчого мистецтва у роботі з дітьми.

5. Використовуйте більше наочності, яка ілюструє різні види мистецтва.

6. Впроваджуйте види образотворчого мистецтва у позакласну діяльність учнів.

7. Використовуйте види образотворчого мистецтва для вирішення корекційного завдання на заняттях.

8. Поєднуйте роботу на уроках не мистецького циклу з образотворчим мистецтвом за допомогою інтерактивів з використанням наочності.

9. Залучайте учнів до колективної роботи з вироблення предметів творчості.

10. Допомагайте учням лише за потреби, не виконуючи роботу замість них.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження продемонструвало готовність педагогів до співпраці та їх прагнення до поглибленого вивчення естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку. Попри мінімальне використання засобів образотворчого мистецтва на уроках та у позаурочній діяльності, педагоги вважають їх вплив вагомим на естетичне виховання та на розвиток учнів з ПП.

Перспективним напрямом нашого дослідження є поглиблене вивчення естетичного виховання учнів з ПП молодшого шкільного віку та експериментальне дослідження естетичного виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
2. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. 2-ге вид. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.
3. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини : Підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
4. Старовойт Л.В. Художньо-естетичне виховання дошкільників засобами ліплення. URL: <https://cutt.ly/rGRjvd5>

УДК 376-056.264-053.4

КИРИЄВСЬКА А.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О. БЄЛОВА**

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз теоретичного дослідження щодо розвитку образного мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Визначено, що образне мовлення визначається порівнянням, персоніфікацією, алітерацією, гіперболою, метафорою, ономапоєю, ідіомою. У старших дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком більш сформовані складові образного мовлення. Остаточне їх розуміння під час спілкування та використання у власному мовленні відбувається в умовах навчання в закладах загальної середньої освіти. У дітей з порушеннями мовлення процес розуміння та використання в спілкуванні образних слів є значно уповільнений.

Ключові слова: образне мовлення, діти з мовленнєвими порушеннями, порівняння, персоніфікація, алітерація, гіпербола, метафора, ономаіопея, ідіома.

The article analyzes the theoretical research on the development of figurative speech in children with normotypical psychophysical development and speech disorders. It is determined that figurative speech is determined by comparison, personification, alliteration, hyperbole, metaphor, onomatopoeia, idiom. Older preschoolers with normotypical psychophysical development have more formed components of figurative speech. Their final understanding during communication and use in one's own speech takes place in the conditions of education in institutions of general secondary education. In children with speech disorders, the process of understanding and using figurative words in communication is significantly slowed down.

Key words: figurative speech, children with speech disorders, comparison, personification, alliteration, hyperbole, metaphor, onomatopoeia, idiom.

Постановка проблеми. Розуміння дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення образного мовлення є складним процесом, який потребує комплексного дослідження, врахування їх інтелектуальних можливостей, усвідомлення зв'язків та відношень між предметами і явищами навколишнього світу. Сформованість мисленнєвих операційних дій в старших дошкільників з порушеннями мовлення, дозволяють розуміти та оперувати вербальними позначеннями образного змісту метафор і прислів'їв. Наукові дослідження зазначають, що розуміння усного мовлення дітьми цього віку орієнтоване на ознаки об'єктів без урахування їх зв'язків. Відповідно, розуміння старших дошкільників обмежується лише зображенням і прямим змістом прислів'їв і метафор.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку образного мовлення в дітей є предметом дослідження багатьох вчених та практиків, які основну увагу приділяли вивченню її в дітей з нормотиповим розвитком: методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку (О. Аматьєва); дослідження рівнів розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури (А. Богуш, І. Попова); опис розвитку художнього слова в освітньому просторі (Н. Гавриш); розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору (І. Попова); визначено спільні складові між лінгвістичними та візуальними уявленнями простору (W. Hayward, M. Tarr); розкрито педагогічні моделі з розвитку дитячої уяви (R. Isbell & S. Raines); усвідомлення просторових прикметників та їх зв'язок із виконанням невербальних просторових завдань (R. Odean, C. Abad, M. Shannon).

Також, проблема мовленнєвого розвитку була предметом вивчення у дітей з порушеннями мовлення: досліджувалось вербально-логічне мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією (О. Белова);

охарактеризовано вплив специфічних розладів мовлення на сформованість просторового уявлення (С. Конопляста, О. Bielova та ін.).

Мета статті – проведення науково-теоретичного аналізу щодо розвитку образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Образне мовлення передбачає використання слів або фраз, які набувають за змістом особливого значення. Це вміння особистістю творчо представляти вербальну інформацію, її інтерпретувати. Образне мовлення зазвичай має інше значення чи наміри, які виходять за рамки типового використання слів чи фраз. Визначається важливим і універсальним літературним засобом, зокрема: під час жарту, пояснення складного матеріалу, звернення уваги тощо. Образне мовлення є важливим інструментом в розвитку емоційної грамотності в дітей дошкільного віку, дозволяє краще виражати свої емоційні переживання, формує вміння висновкувати аналізуючи образні вирази [12].

Однією з важливих причин використання образного мовлення є встановлення емоційного зв'язку з слухачем. Це часто досягається за допомогою використання складових образного мовлення таких, як: порівняння, персоніфікація, алітерація, гіпербола, метафора, ономатопея, ідіома.

Порівняння – це тип образного мовлення, який використовується для прямого порівняння двох речей. На відміну від метафор, де ми робимо неявне порівняння, за допомогою порівняння ми підкреслюємо подібність між двома речами за допомогою слів «як» або «ніж», наприклад «Ти легка, як пір'їнка» – ми використовуємо це порівняння, коли хочемо сказати, що пір'я майже невагоме, тому використовуємо це порівняльне слово, коли хочемо підкреслити, наскільки легким є щось інше [13, с.8].

Персоніфікація – це образ мовлення, який використовується, щоб надати людських якостей іншим речам. Це справді підтип метафори, неявне порівняння, в якому образний термін порівняння відповідає характеристиці людини. Наприклад, «Полум'я з'їло будинок», слово «їли» використовується лише для людини чи тварини, але в цьому реченні образ полум'я представлений як людина [11, с.13, 17].

Алітерація – це поетичний прийом або літературний стиль, який найчастіше представлено в поезії, де відбувається повторення подібних за звучанням приголосних у віршованому рядку, строфі для підсилення звукової або інтонаційної виразності й музичності. Наприклад, «Спи собі, спи обіруч стиснувши перед собором» (Мігель де Сервантес Сааведра).

Гіпербола – це образний вислів, який перебільшує реальне значення подій, щоб підкреслити важливість сказаного. Зазвичай гіпербола змушує щось звучати набагато краще або більше, ніж воно є насправді, хоча її часто використовують, щоб зробити щось драматичнішим, інтенсивнішим або навіть гіршим, ніж воно є насправді. Наприклад, «Я читав цю книгу сто разів»,

використовуємо цей вираз коли книга була прочитана більше одного разу [11, с. 12].

Метафора – це перенесенням властивостей одного предмета на інший предмет під час їх порівняння за подібністю. На відміну від порівнянь, метафори не використовують слова «як» або «ніж» наприклад, «Він ходяча енциклопедія» [11, с.11].

Ономатопея (звуконаслідування) – це слово, яке пишеться так, як воно звучить; є результатом імітування звуку; процесом творення таких слів (дзижчати, гавкати, кудкудакати, туркотіти). Наприклад, «Пожежна машина заревла, помчавши вулицею».

Ідіома – це вираз, який насправді не означає те, що позначають слова. Це група слів, які, зібрані разом, означають щось, що не пов'язане зі значеннями окремих слів. Це вислови, які вживаються в повсякденному мовленні частіше, ніж на письмі, наприклад «Нагострив лижи», тобто кудись зібратися.

А. Богуш та І. Попова зазначають, що «одним із складників культури мовлення є його образність, яке розуміємо як специфічний складний процес суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів навколишнього середовища у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним реальних чи створених уявою у свідомості мовця, процес, що ґрунтується на творчій уяві, виконує функцію перетворення» [4]. Автори вивчали в дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком рівні образного мовлення засобами художньої літератури. Визначено критерії і показники розвитку образного мовлення, а саме: 1) когнітивно-інформаційний критерій з показниками: обізнаність дітей з жанрами художніх творів; розуміння дітьми поетичного гумору; вміння виокремлювати зі змісту художніх творів виразники образності й образні вирази; 2) образно-виражальний критерій з показниками: наявність у мовленні дітей мовних засобів виразності: виразників образності й образних виразів; наявність немовних засобів виразності у відтворені ситуації за змістом твору вміння використовувати мовні і немовні засоби виразності у зв'язному висловлюванні; 3) мовленнєвотворчий критерій з показниками: творча імпровізація дітей у використанні змісту художніх творів у малюнках; уміння використовувати образні вирази в розповідях за малюнками у розповідях про персонажів художніх творів.

Аналіз результатів дослідження доводив, що у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком образне мовлення розвинене на достатньому, задовільному та низькому рівні і потребує подальшого формування [4].

Е. Winner та інші вчені припустили, що метафоричне сприйняття залежить від впливу звичайних мовленнєвих норм. Діти важко сприймають метафори в дошкільному віці. Традиційно метафора розглядається як навичка, що розвивається в умовах шкільного навчання [14]. Таким доказами були дослідження вчених, що вказували на нездатність дітей правильно розкривати метафоричні речення, подані поза будь-яким ситуаційним або наративним контекстом. Важливим фактором є обмежене знання світу, знання мови,

труднощі під час створення відповідного контексту для тлумачення образного мовлення та труднощі в словесному поясненні метафор.

О. Дьяченком було визначено два етапи розвитку уяви у дітей дошкільного віку. Перший етап характеризується виникненням планування, яке поширюється не на весь ланцюжок дій, а лише на один крок, який є наступним. Другий етап відбувається тоді, коли уява проявляється у вільному оперуванні засвоєних зразків, що зустрічались на попередніх етапах [7].

Уявні образи в дошкільному віці стрімко розширюються, при цьому зростає чіткість та яскравість образів. В дошкільний період образи уяви перебувають у тісному взаємозв'язку з новоутвореннями, що стосуються конкретно особистості дитини, саме через це у дитини виникають її перші мрії, що в першу чергу стосуються її майбутнього [5].

Виділяють стадії розвитку уяви в дітей дошкільного віку: з опорою на наочність (здатність дитини бачити в одному предметі інший); з використанням попереднього досвіду; з внутрішньою позицією (здатність дитини до формування безпосередньо творчості) [1].

У своїх роботах Т. Дуткевич визначила, що уява – це новоутворення у дошкільному віці, що формується під впливом ігрової діяльності дитини і забезпечує заміщення одного образу іншим. Автор зазначила, що основною особливістю уяви у дошкільному віці виступає здатність виділяти ціле швидше, а ніж частини та переносити характерні риси одного предмета діяльності на інший. Уява вважається основною формою пізнання у дошкільному віці, що в свою чергу забезпечує контроль над усіма видами розумної діяльності дитини у цьому віці [6].

У дітей з порушеннями мовлення спостережена низька активність пізнавально-навчальної мотивації не достатньо розвинені решта психічних процесів, які впливають на функціонування образного мовлення, а саме виникають проблеми: створення нових образів під час малювання, ліплення, конструювання; встановлення логічних зв'язків між зорово-просторовим сприйманням та вербальним позначенням; довільної регуляції; оперування в спілкуванні лексико-граматичними конструкціями; сформованості конструктивної, репродуктивної, творчої та вербальної уяви (С. Конопляста, 2016; О. Bielova, 2021) [8; 10].

За дослідженнями О. Белової зрозуміли переносне значення слів на високому рівні не всі старші дошкільники, як із нормотиповим розвитком так із порушеннями мовлення. Дошкільники, що мали високий рівень після прочитаних речень, де вжиті слова з переносним значенням, зокрема метафори, досить-таки зрозуміло їх пояснювали, що свірчало про їх вміння розуміти прихований підтекст гумористичних розповідей, оповідань, розмови тощо. Вони виконували завдання самостійно, часто розповідали про ті чи ті життєві ситуації, у яких використані озвучені педагогом метафори [2; 3].

Допускали одну-дві помилки і мали середній рівень половина респондентів без мовленнєвих порушень та з логопатологією. Діти були енергійні, тому не уважно слухали завдання, часто відволікалися. Деяким

потрібно було повторно озвучувати інструкцію, давати навідні запитання або наводити приклади з життя. Труднощі виникали під час пояснення переносного значення в словосполученні «сімейне гніздо». Крім того допускали помилки під час опису: метафори у реченні: «небесні вогники прикрашали ніч». Більшість дітей говорила, що це «нічні світлячки», а деякі з них не могли пояснити значення метафори у синтаксичній конструкції: «твій голос – це музика для моїх вух».

Значні проблеми щодо розуміння метафор (слів з переносним значенням) спостерігаємо більшості в дітей із порушеннями мовлення. Ця категорія дошкільників допускала найбільшу кількість помилок (три і більше), що й визначило їхній низький рівень. Діти не уважно слухали завдання, були не зацікавлені в його виконанні. Коли правильно пояснювали переносне значення слова, то щиро раділи своєму успіхові. Проте невдалі описи їх засмучували, що призводило до втрати інтересу виконувати далі завдання. Вони не розуміли саме таких переносних значень слів, як «срібний голос», «сімейне гніздо», «солодкий сон» і не хотіли їх пояснювати. Також труднощі виникали й під час характеристики інших прикладів метафор, озвучених педагогом.

За дослідженнями В. Літвіненко дітям з порушеннями мовлення важко дається відтворення розповідей та текстів, у цій діяльності часто використовують допомогу дорослих, а також потребують більше часу для виконання поставленої цілі на відміну від дітей з нормотиповим розвитком. У більшості дітей з порушеннями мовлення уява розвивається майже на рівні з їх однолітками з нормотиповим розвитком, але існує проблема у відсутності емоційного забарвлення: їхні образи типові, одноманітні, без застосування творчої діяльності [9].

Висновки. Визначено, що образне мовлення передбачає використання слів або фраз, які набувають за змістом особливого значення. Це вміння особистістю творчо представляти вербальну інформацію, її інтерпретувати. Однією з важливих причин використання образного мовлення є встановлення емоційного зв'язку з слухачем. Це часто досягається за допомогою використання складових образного мовлення таких, як: порівняння, персоніфікація, алітерація, гіпербола, метафора, ономаіопея, ідіома.

Встановлено, що у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком образне мовлення є на стадії розвитку і є достатньо сформованою в шкільному віці. Образне уявлення відіграє важливу роль у житті та розвитку дитини дошкільного віку, а саме є основною формою пізнання дошкільника, що в свою чергу має здатність супроводжувати усі види розумової діяльності. Образне мовлення дошкільників з нормотиповим психофізичним розвитком характеризується використанням перебільшень з опорою на емоційний рівень із здатністю створення найяскравіших образів.

Доведено, що у дітей з порушенням мовлення, образне мовлення характеризується дещо обмеженим розвитком та одноманітністю проявів. У дітей відсутня емоційність та цілеспрямованість у творчій діяльності, що значно впливає на розвиток самого психічного процесу та й мовленнєвого

розвитку в цілому.

Перспективою подальших досліджень стає експериментальне вивчення складових образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Андрійчук О. Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку: теоретичний аспект. Педагогічний часопис Волині. 2018. №1. С. 7-11.

2. Белова О.Б. Конституювання імпресивного та експресивного вербально-просторового уявлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Одеса: Гельветіка. Вип. 56. Том 1. 2023. С. 92-96.

3. Белова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Вісник Луганського національного національного університету імені Тараса Шевченка № 1 (355). 2023. С. 106-114.

4. Богуш А., Попова І. Вихідні рівні розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури. Науковий Вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 1 (56). 2017. С. 194-197.

5. Грузинська І.М. Психологічні умови формування творчої уяви у дітей дошкільного віку: теоретичний аналіз проблеми. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. Вип. 25. 2017. С. 95-102.

6. Дуткевич Т.В. Психологія дитяча. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 348 с.

7. Дьяченко О.М. Про основні напрямки розвитку уяви у дошкільників. Молодий вчений. 2016. №6. С. 402-407.

8. Конопляста С.Ю. Ринолалія від А до Я : монографія. Київ : Книгаплюс, 2016. 312 с.

9. Литвиненко В.А. Формування творчої уяви у дітей з ФФНМ. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2011. Вип. 2. С.127-139

10. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. SPECIAL EDUCATION. 2021. 1(42). P.137–189.

11. Lestari W. W. An Analysis of Figurative Language in Taylor Swift's Songs. Jakarta: Universitas Gunadarma, 2017.

12. Perrine L. Sound and Sense. London: Harcourt Brace College Publisher, 1991.

13. Rifai A. The Analysis of Figure of Speech in Rage Against the Machine Song Lyrics (Bullet in the Head, No Shelter). Jakarta: Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, 2010.

14. Winner E., Rosentiel, A. K., Gardner, H. (1976). The Development of Metaphoric Understanding. Developmental Psychology. 12: 289-297.

УДК 159.93-053.4:

КІЦКАЙЛО О.

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
С. МИРОНОВА

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті описано особливості сенсорного розвитку дошкільників; висвітлено передумови формування сенсорного розвитку дошкільників.

Ключові слова: дошкільний вік, сенсорний розвиток, сенсорний розвиток дошкільника.

У статті описано особливості сенсорного розвитку дошкільників; висвітлено передумови формування сенсорного розвитку дошкільників.

Ключові слова: дошкільний вік, сенсорний розвиток, сенсорний розвиток дошкільника.

Постановка проблеми. Розвинена сенсорика є основою для практичної діяльності людини. Збагачення сенсорного розвитку забезпечує розвиток логіко-математичних уявлень, конструктивних навичок, уявлень про властивості та ознаки предметів. Відповідно роль сенсорного виховання у розвитку дітей дошкільного віку є досить вагомою, що обумовлює актуальність проблеми дослідження.

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони - засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів і явищ та оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ.

Вченими (Т.Дуткевич, М. Кривоніс та ін.) доведено, що в цьому віці у дітей починається перехід від предметних зразків, що базуються на узагальненні індивідуального досвіду дитини набутого ще в ранньому віці, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто вироблених людством уявлень про основні різновиди властивостей і відношень.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний наліз проблеми дослідження засвідчив, що у ранньому дитинстві сприймання завжди включене в предметну діяльність, рідко можна побачити дитину молодшу 2,5 – 3 років, яка довго б роздивлялася предмети, не діючи з ними. У дошкільному віці процеси сприймання поступово виокремлюються і починають формуватися як відносно самостійні, цілеспрямовані процеси зі своїми специфічними завданнями та способами. Зорове сприймання, вбираючи в себе досвід інших видів орієнтовно-дослідницької діяльності, стає в дошкільному віці одним із основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ навколишньої дійсності.

Органічною передумовою сенсорного розвитку є дозрівання аналізаторів, як вже і зазначалося зростає гострота зору, фонематичний слух,

відчуття дотику, однак лише їхньої фізіологічної готовності недостатньо, потрібен сенсорний досвід, гармонійний розвиток відчуттів і сприймання, що тісно пов'язаний із загальним рівнем розумового розвитку дошкільників.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що вчені виділяють три ланки, для яких є вагомим сенсорний розвиток дошкільника, зокрема [2, стор. 9]:

1. Для загального розвитку: розвиває фізичні можливості дитини; спонукає до оволодіння новими видами пізнавальної діяльності; основа для математичного та естетичного розвитку; засвоєння сенсорних еталонів; стимулює творчість; основа для поповнення словникового запасу.

2. Для психічного розвитку: основа для гармонійно розвинутої особистості; адаптація та соціалізація дитини; розвиває увагу, спостережливість, мислення дитини; основа для розвитку уяви; впливає на розвиток усіх видів пам'яті.

3. Для фізіологічного розвитку: розвиток усіх аналізаторів; розвиток дрібної та загальної моторики, координації рухів.

Аналіз літературних джерел свідчить, що сенсорно-перцептивні процеси інтенсивно розвиваються у дитини віком від 3 до 7 років, набуваючи якісно нових властивостей. Сприйняття набуває цілеспрямованого, організованого, довільного характеру. Головним її елементом виступають обстежувальні дії, що зароджуються ще у ранньому віці, а у дошкільника набувають послідовного та опосередкованого характеру, здійснюються за допомогою спеціальних засобів – сенсорних еталонів [1]. Основне місце в сенсорному розвитку дитини, починаючи з 3 років, займає оволодіння сенсорними еталонами кольору, форми, величини.

Отже, аналіз літературних джерел дозволив виділити особливості сенсорного розвитку дошкільників, зокрема [9]:

Молодший дошкільний вік:

- зорове сприйняття стає провідним під час ознайомлення з навколишнім світом;
- засвоюються сенсорні еталони;
- зростає цілеспрямованість, планомірність, керованість, усвідомленість сприйняття;
- з установленням взаємозв'язків з мовленням та мисленням сприйняття стає інтелектуальним;
- сприймання предмета чи явища тісно пов'язане зі змістом діяльності дитини.

Старший дошкільний вік:

- зорове сприйняття активно пов'язується з аналітичним мисленням;
- у процесі пізнання активно включається мовлення, дитина намагається обґрунтувати свої висновки;
- сенсорні еталони використовуються як опора для аналізу нових об'єктів;
- дитина активно обстоює позицію «Я сам», намагається діяти

самостійно, менше потребує дорослого як помічника.

Все це і є основою соціалізації дитини дошкільного віку, розвитку її інтелектуальних здібностей, підготовки до школи.

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Київ. Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
2. Кривоніс М.Л. Сенсорний розвиток дошкільнят. Ранній вік. Харків. Вид-во «Ранок», 2015. 192 с.
3. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. Хрестоматія із історії дошкільної педагогіки. Київ. Вища школа. 2004. 511 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'36

ЛЮБИЦЬКА А.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **О. БЄЛОВА**

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИЧНОГО УЯВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ

У статті здійснено аналіз теоретичного дослідження щодо формування фонетичного уявлення у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком та з порушеннями мовлення. У дітей з порушеннями мовлення процес уявлення та використання фонем є значно уповільнений. Особливу увагу слід звернути на важливість музики у використанні вивчення фонетичного уявлення у дітей. Музика не тільки супроводжує рух і мову, але є принципом їх організації.

Ключові слова: фонема, корекція, мовлення, звуки, музикотерапія, діти з мовленнєвими порушеннями.

The article analyzes the theoretical research on the formation of phonetic representation in preschool children with normotypical development and speech disorders. In children with speech disorders, the process of representing and using phonemes is significantly slowed down. Special attention should be paid to the importance of music in the use of learning phonetic representation in children. Music not only accompanies movement and speech, but is the principle of their organization.

Keywords: phoneme, correction, speech, sounds, music therapy, children with speech disorders.

Постановка проблеми. Сьогодні, як ніколи, особливої актуальності набувають заходи по створенню нових ефективних методів корекції та профілактики, нетрадиційних підходів, які підвищують резервні можливості розвитку фонем у дітей. Тобто, очевидною постає необхідність впровадження

в навчально-виховний процес різних технологій, серед яких заслуговує на увагу нова галузь психолого-педагогічного напрямку під назвою «музикотерапія».

Аналіз останніх досліджень. Проблема діагностики порушень фонетичного боку мовлення у дітей була предметом дослідження багатьох науковців, зокрема, О. Беловою, Н. Гавриловою, О. Мілевською, М. Савченко, В. Тищенкота інших. У 1960-ті роки польський логоритміст Аврелія Розенталь спробувала ввести елементи ритмопластики в логопедичну роботу. У своїй терапевтичній програмі вона використовувала новий спосіб коригування мовлення – логоритміку, який спирався на поєднання слова та музичного ритму, отже – містив як запрограмований, так і імпровізований музичний матеріал.

Мета статті – проведення науково-теоретичного аналізу щодо формування фонетичного уявлення у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення засобами музикотерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фонологічна складова мовлення є багатокомпонентним аспектом, з точки зору Н. Гаврилової, включає у себе такі елементи, як точність і чіткість вимови кожної фонемі, точність вимови кожного слова, а також правильність інтонування, мелодійного оформлення усіх смислових одиниць мовлення, паузацію і акцентуацію [1].

Кожен звук має певні артикуляційні та акустичні характеристики, які в мові прийняті за норму. При фонетичних порушеннях змінюються механізми, що призводять до спотвореного звучання мовного потоку.

З раннього віку дитина, що нормально розвивається, чує звуки навколишнього середовища, бачить артикуляційні рухи губ дорослих і намагається їх наслідувати. При цьому вона постійно стикається з різним звучанням фонем рідної мови: ті самі звуки (наприклад, голосні [а], [о]) по-різному вимовляють дорослі і діти, чоловіки і жінки. Кожна людина має індивідуальні особливості вимовляння звуків: одна говорить тихо, інша – голосно; дитина вимовляє звуки дзвінком, високим голосом, доросла людина – низьким і хриплим. Проте ці звукові відтінки не слугують для розрізнення звукових оболонок мовних одиниць.

Дитина вже на ранніх етапах розвитку мовлення засвоює деякі диференційні ознаки фонем. Трирічна дитина, не вимовляючи ще правильно звуки рідної мови, здатна вже визначити правильно чи ні вони звучать в мовленні людей, що оточують її, це можливо завдяки наявності фонематичного слуху і фонематичного сприймання.

Паралельно з розвитком фонематичного слуху у дитини формується фонетичний слух, тобто вміння сприймати та аналізувати складову структуру мовлення. Завдяки фонетичному слухові дитина впізнає фонему у різних фонетичних позиціях, виділяє з різних складових ланцюжків, у дошкільників формуються практичні звукові та морфологічні узагальнення. Фонетичний слух оцінює також спотворену вимову. Фонематичний і фонетичний слух

разом формують мовленнєвий слух, який визначає правильність почутого мовлення та контролює власне [3, 6]

Фонему можна розпізнати лише у протиставленні з іншими фонемами, тобто завдяки диференційним ознакам, наприклад, розрізнення за глухістю – дзвінкістю, твердістю – м'якістю, місцем, способом творення тощо. Об'єднуючись між собою, фонема впливають одна на одну, утворюючи так звані варіанти фонем. Саме варіанти, або відтінки, фонем являють собою звуки, характер яких залежить від сусідніх звуків, наголосу, позиції в слові тощо[3].

В. Тищенко звук розглядає як мінімальний елемент усного мовлення. І як будь-яка одиниця живого мовлення є досить суб'єктивованою, тобто забарвленою індивідуальними особливостями мовців, що і дає підстави говорити про необмежено велику кількість звуків живої людської мови. Фонема ж розглядається як своєрідний узагальнений образ звука, що включає лиш інваріантні або так звані корисні характеристики мовних звуків. А отже фонема – це своєрідним чином відфільтровані звуки мовлення. Отже, коли кількість звуків живого мовлення є практично безмежною, то кількість їхніх узагальнених за постійними корисними ознаками узагальнених образів – фонем, є постійною. В українській мові таких узагальнених звукотипів нараховують 38. Звичайно, порівняно невелику кількість узагальнених акустичних одиниць і запам'ятати, і сприймати, і диференціювати, і відтворювати значно легше. Саме тому наш мозок і намагається фільтрувати отриману акустичну інформацію, співвідносячи її з певною кількістю засвоєних нами звукотипів [4].

У процесі логопедичного впливу традиційні загальноприйняті психолого-педагогічні методи в багатьох випадках перестали приносити бажані результати і в процесі навчання, і в процесі спрямованої корекції. Музикотерапія, на нашу думку є доступною і нетрадиційною формою корекції мовлення дітей.

Найпоширенішим визначенням музикотерапії є розуміння її як виду арттерапії, де музика використовується з лікувальною або з корекційною метою. Сьогодні музикотерапія є цілим психокорекційним напрямом, який має в своїй основі два аспекти: психосоматичний і психотерапевтичний.

У процесі дії музичної терапії це призводить до бажаної активізації порушеного способу переживань і поведінки[2].

Останні десятиріччя музикотерапію в роботі з дошкільниками все більше використовують у своїй діяльності вихователі закладів дошкільної освіти. Однак використання елементів музикотерапії частіше за все ситуативно і безсистемно. Тому виникає необхідність у систематизації музикотерапевтичних технік і упорядкуванні методичних рекомендацій щодо використання музикотерапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти.

Музична діяльність у закладах дошкільної освіти сприяє корекції недоліків, властивих дітям з порушеннями мовлення. Крім мовленнєвих порушень у вихованців спостерігаються погіршення дрібної та артикуляційної моторики, дефіцит таких процесів, як увага, слухове сприйняття, пам'ять, зорово-просторова орієнтація. Особливу увагу слід звернути на важливість музики у використанні вивчення фонетичного уявлення у дітей. Музика не тільки супроводжує рух і мову, але є принципом їх організації.

Слово і музика організують і регулюють рухову сферу дітей, що активізує їх пізнавальну діяльність. Музика викликає у дітей позитивні емоції, приводить в тонус кору головного мозку і центральну нервову систему, підсилює увагу, покращує дихання, розвиває мовлення, покращує обмін речовин.

Основні завдання корекційного навчання зводяться до уточнення акустичних та артикуляційних ознак звуків, їх постановки та закріплення, розвитку мовленнєвого видиху, інтонаційної виразності.

- Вироблення базових артикуляційних укладів. Це корекційне завдання вирішується за допомогою вправ артикуляційної гімнастики, фонетичної ритміки, проведення логопедичного масажу. Поряд з розвитком мовного праксису велику увагу приділяють розвитку дрібної моторики.

- Розвиток просодичних компонентів. Включає роботу над голосом, мовленнєвим диханням, темповою, ритмічною, інтонаційною стороною мови. Реалізується за допомогою дихальної гімнастики, логоритмічних занять, сюжетно-рольових ігор, театралізованої діяльності, гри на музичних інструментах, вокальних вправ.

- Постановка звуків і автоматизація. До постановки звуків приступають після відпрацювання базових укладів і вироблення повітряного потоку. Використовують прийоми з наслідування, від опорних звуків, за допомогою зондів і зондозамінників. Послідовність постановки повторює порядок появи звуків в онтогенезі. Автоматизація передбачає відпрацювання звуків в ізольованому положенні, складах, словах різної складової структури, чистомовках, фразах, зв'язному мовленні[5].

Висновки. Визначено, що фонологічна складова мовлення є багатокомпонентним аспектом, включає у себе такі елементи, як точність і чіткість вимови кожної фонемі, точність вимови кожного слова, а також правильність інтонування, мелодійного оформлення усіх смислових одиниць мовлення, паузацію і акцентуацію. Музична діяльність у закладах дошкільної освіти сприяє корекції недоліків, властивих дітям з порушеннями мовлення.

Перспективою подальших досліджень стає експериментальне вивчення фонетичного уявлення у дітей з порушеннями мовлення засобами музикотерапії.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порухення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011.
2. Кузьмінська Л. Зміст і цілі музикотерапії в соціально - педагогічній роботі з дітьми – інвалідами. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*, №5, 2011, 152 –160. Інтернет ресурс: <https://social-science.uu.edu.ua/article/711>
3. Рібцун Ю.В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. 2012. № 22. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 219–222.
4. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць*: Київ: Актуальна освіта, Вип. 4,2007. С. 3-18.
5. Фонетичне порушення мовлення (недоліки вимови окремих звуків (НПЗ) ФНР). Інтернет ресурс: <https://irinin.com/medytsyna/fonetichne-porushennya-movlennya-nedoliki-vimovi-okremikh-zvukiv-npz-fnr.html>
6. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. (1)42, 2021, 137–189.

УДК 376-056.264

МАСЛО В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук
старший викладач **Л. ЛІСОВА**

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ

У статті подано результати вивчення особливостей навчання дітей шкільного віку з порушеннями мовлення з використанням практичних методів. З'ясовано значимість використання практичних методів навчання у вихованні дітей з мовленнєвими порушеннями, що покращує процес навчання учнів.

Ключові слова: навчання, порушення мовлення, практичні методи, шкільний вік

The article presents the results of studying the peculiarities of education of school-age children with speech disorders using practical methods. The significance of the use of practical teaching methods in the education of children with speech disorders, which improves the learning process of students, has been clarified.

Key words: education, speech disorders, practical methods, school age.

Постановка проблеми. Практичні методи навчання використовуються для пізнання дійсності, поглиблення вже отриманих знань та формування нових умінь і навичок. До цих методів відносяться: вправи (усні та письмові); лабораторні та дослідницькі роботи; графічні роботи (з інструментами, комп'ютером, гаджетами). Вони забезпечують закріплення отриманих знань на практиці, а в подальшому, щоб ці знання перетворилися у навички – так звані напівавтоматичні дії дитини. Самі по собі практичні методи мають репродуктивний характер, повторюють вже задані заздалегідь зразки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Із розвитком технологій, важливо звертати увагу на уміння педагога правильно обирати методи навчання для кожного уроку, задля ефективності освітнього процесу в цілому. Із розвитком педагогіки було створено безліч класифікацій методів навчання. Найбільш відомою є поділ методів навчання в залежності від походження інформації та характером її сприймання (С. Петровський). Наступна класифікація за основними завданнями, які потрібно вирішити на певному етапі навчання: методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань (М. Данилов, Б. Єсіпов). Вивченням всіх методів навчання та їх поділом займався безліч видатних діячів культури, педагогів та науковців. До них можемо віднести: Ю. Бабанського, М. Ломоносова, А. Макаренка, М. Монтессорі, І. Лернера, Г. Ващенко, П. Груздева, Ч. Купісевича, К. Ушинського та багато-багато інших.

Мета статті полягає вивченні особливостей навчання дітей шкільного віку з порушеннями мовлення з використанням практичних методів.

Виклад основного матеріалу. Як зазначено вище, практичні методи навчання спрямовані на безпосереднє пізнання дійсності, поглиблення вже отриманих знань та формування нових вмій та навичок. Зі слів відомого філософа і педагога Конфуція: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію» зрозуміло, що практичні завдання мають великий вплив на знання. Проте потрібно розібратися яким саме чином можна застосувати ці методи навчання на практиці.

Для дітей з порушеннями мовлення характерне сповільнення сприйняття, залежність від минулого досвіду, не повний аналіз і синтез інформації, труднощі в знаходженні загальних деталей тощо, тому використовувати потрібно дидактичні ігри та цікаві вправи. Вони спрямовані здебільшого на полегшення сприймання, розуміння та засвоєння мовленнєвого матеріалу.

Використання практичних методів у навчанні дітей з порушеннями мовлення змінюється з віком учнів та оволодінням ними відповідними вміннями. Наприклад у дошкільному віці практичні методи переважно мають ігровий характер. Діти старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення оволодівають вміннями за допомогою схематичних позначень, графічних зображень тощо. Дітям молодшого шкільного віку вихователь показує

способи виконання завдання за зразком, а вже у старших класах демонстрація починає поступатися самостійному виконанню завдання за заданими умовами.

Діти з мовленнєвими порушеннями володіють невеликим словниковим запасом, деякі взагалі не говорять, більшість здатні розуміти звернену мову до них, проте самі не мають можливості спілкуватися з оточуючими. Це все впливає на розвиток сенсорної, інтелектуальної сфер, тому важливо дотримуватися певних принципів та умов використання практичних методів навчання у роботі з дітьми що мають мовленнєві порушення.

Практичний метод краще за інших сприяє при звичаєнню дітей з мовленнєвими порушеннями до добросовісного виконання завдання. У них поступово буде формуватися звичка ретельної усвідомлювати цілі майбутньої роботи, аналіз завдання і умов її вирішення, плану виконання роботи, підготовка матеріалів та інструментів, ретельний контроль якості роботи, аналіз висновків.

Варто відзначити, що у деяких дітей зустрічається проблема, коли можуть говорити, але мовлення в той же час є преривчастим, коли важко висловити свою думку завершеним реченням. В такому випадку використати у навчанні можна мовну терапію. Що ж це таке і як це взаємопов'язано із практичними методами на заняттях?

Мовна терапія – це використання певних заходів, щоб покращити мовлення та розвинути в дитині здатність розпізнавати мову. Застосувати можна таке завдання, як гра з м'ячем. Суть полягає в тому, щоб грати в м'яч та попри це повторювати нові слова, які дитина не розуміє та погано вимовляє. Також позитивний вплив матиме повтор правильної вимови слів під час прогулянки чи екскурсії з усіма дітьми.

Різновидом практичного методу навчання є використання дидактичних ігор. Вони виступають як стимуляція і активізація пізнавальної активності дітей. Використання гри як способу вчення дітей з порушеннями мовлення має певну своєрідність. Досить часто за допомогою гри дитину молодшого шкільного віку можна багато-чому навчити. Адже в цьому віці учні з порушеннями мовлення стараються наслідувати мовленню дорослого, поведінку, взаємостосунки. За допомогою гри можна вдосконалити фізичний, розумовий розвиток такої дитини. Досить важливо, що при використанні цього різновиду вдосконалюються й пізнавальні процеси: сприймання, мислення, пам'ять, увага, а що найважливіше – мовлення. «Гра грою, а в грі виховується майбутня людина і громадянин», - робить висновок педагог А.С. Макаренко.

Порушення звуковимови, не чітке сприймання звуків, обмежена кількість словникового запасу та інші пункти, що включає в себе особливості порушень мовлення – різною мірою впливає на ігрову діяльність дитини молодшого шкільного віку та позначається на поведінці у грі.

Наприклад, у дітей з порушеннями загальної і мовленнєвої моторики виникає швидко втома, тоді проявляється зниження уваги, зосередженості тощо. Тому при виборі ігор, що стимулювали б мовленнєву діяльність

потрібно брати до уваги індивідуальні особливості кожної дитини: комусь давати легший мовленнєвий матеріал, кому – важчий, того, хто боїться – підбадьорювати.

В грі, як різновидом практичного методу навчання, виникає потреба в словесному спілкуванні, таким чином і закріплюються мовленнєві навички. Гра певним чином стимулює увагу школяра до розмови, що впливає на вдосконалення мовлення. Досить часто саме у грі дитина, зовсім непомітно для себе, швидко запам'ятовує правильну вимову звуків, слів, речень.

Висновки. Психолого-педагогічна характеристика дітей показала: загальний розвиток у всіх дітей відповідає віковій нормі. Всі діти мають відомості про себе, розуміють родинні зв'язки, мають достатній рівень уявлень про навколишню дійсність. До ігрової діяльності діти підходять творчо, здатні організувати гру, адекватно використовують іграшки, можуть довго грати з однією іграшкою, 2 дитини супроводжують ігри мовленням, причому заїкання у процесі гри проявляється менше. Дошкільнята гостро реагують на зауваження (плачуть, засмучуються) і на схвалення (радіють, намагаються зробити ще краще). У стані психічних функцій виявлено такі особливості: двоє дошкільнят мають середній рівень сприйняття кольору, форми, просторових відносин.

Список використаних джерел

1. Квасніцька Ю.В. Наочні, практичні методи навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/naocni-prakticni-metodi-navcanna-34455.html>
2. Михальченко Л.В. Роль словесних, наочних і практичних методів як засобу досягнення успіхів у навчанні дітей з ООП. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/rol-slovesnih-naocnih-i-prakticnih-metodiv-ak-zasobu-dosagnenna-uspiviv-u-navcanni-ditej-z-ooop-208398.html>
3. Педагогіка: підручник / І.В. Зайченко. Київ. «Освіта України», КНТ», 2008. 528с.
4. Поняття «завдання» та «вправа» у системі, спрямованої на забезпечення міцності знань учнів з гуманітарних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання* : зб. наук. праць. 2018. Вип. 29. С. 70-74.
5. Савінова Н.В. Шляхи підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2012. № 22(3). С. 128
6. Шаран О., Лазорчин О. Використання усних вправ у системі розвивального навчання математики учнів початкової школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2013_5/pedagogy/196-204.pdf

УДК 376.013.43-056.313-053.5

МІЩУК М.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О. ДМІТРІЄВА**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових розробок вітчизняних дослідників щодо проблеми розвитку навичок соціально-побутового орієнтування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано необхідність підготовки цієї категорії дітей з особливими освітніми потребами до самостійного життя шляхом формування умінь організації власного побуту та соціального орієнтування.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями.

The article provides a theoretical analysis of the scientific developments of domestic researchers regarding the problem of developing the skills of social and everyday orientation of children of primary school age with intellectual disabilities. The necessity of preparing this category of children with special educational problems for independent life by forming the skills of organizing one's own life and social orientation is substantiated.

Keywords: social and everyday orientation, younger schoolchildren with intellectual disabilities.

Постановка проблеми та актуальність. Сучасний рівень розвитку спеціальної освіти пов'язаний з розумінням проблеми навчання та виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Питання включення означеної категорії дітей в життя суспільства є актуальним в усьому світі, особливо значущими є їх особистісний розвиток, соціалізація та інтеграція [6].

Розвиток соціально-побутових навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має здійснюватися у всіх сферах їх життєдіяльності, що дає змогу сформувати та закріпити набуті практичні навички та звички соціально-побутової діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему соціально-побутового орієнтування дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти досліджували Ю. Галецька, Н. Гіренко, С. Конопляста, Г. Мерсіянова, С. Кізіченкова, Н. Павлова, А. Раку, С. Федоренко та ін.

Зокрема, Ю. Галецька вважає, що у психолого-педагогічній теорії та практиці недостатньо досліджений процес формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, потребують сучасного обґрунтування спеціальні методики й програми, педагогічні

прийоми, які вкрай необхідні для практичного вирішення цієї соціально важливої проблеми та які б сприяли ефективній корекційно-виховній роботі з такими дітьми [3].

Дослідження С. Коноплястої доводять, що на становлення побутової активності дитини важливий вплив здійснюють морально-психологічні обставини та трудові традиції в школі та сім'ї, поведінка батьків. Тому автор стверджує, що роботу з виховання навичок соціально-побутового характеру слід здійснювати поступово, цілеспрямовано, шляхом комплексного педагогічного впливу на аномальну дитину [5].

Метою нашої статті є аналіз здійснених напрацювань науковців з проблеми розвитку навичок соціально-побутового орієнтування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти пов'язаний з розумінням особистісного розвитку дітей як засобу їх соціалізації, інтеграції в суспільство. Компенсація та корекція спрямовані на збереження чуттєвого сприймання, формування нових механізмів пізнання, взаємодії з дорослими, мовленнєво-комунікативної діяльності, активності, стимулювання позитивних емоцій. З 80-х років ХХ ст. у навчальні плани основної ланки спеціальної (допоміжної) школи включено уроки соціально-побутового орієнтування (СПО). Їх мета – підготовка дітей з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя шляхом формування у них умінь організації власного побуту, які сприяють проявам самостійності, успішній соціальній адаптації, підвищенню рівня життєвої компетентності і загального розвитку [7].

А. Стригунова вважає, що формування життєвої компетентності дитини з індивідуальними порушеннями відбувається через виконання норм і правил поведінки в суспільстві, а також свідоме і самостійне вирішення різноманітних побутових питань. У таких дітей формування навичок самообслуговування не відбувається самостійно – це спеціальний напрямок педагогічної роботи, що враховує наявні можливості учня і орієнтує на найближчі цілі. На заняттях з соціально-побутового орієнтування в учнів вдосконалюються навички ведення домашнього господарства, самообслуговування, орієнтування в оточуючій дійсності і соціальному середовищі, формується здоровий спосіб життя, відбувається засвоєння моральних і культурних норм поведінки. Педагогічна програма, крім того, включає завдання з вироблення умінь спілкування; уявлень і знань про правила культури поведінки і взаємин з різними людьми (знайомими і незнайомими, старшими і однолітками), накопичення відповідного досвіду; емоційно позитивного ставлення до оточуючих [7].

О. Гаврилов стверджує, що для дітей з порушеннями розумового розвитку помірного та важкого ступеня у більшості випадків характерна відсутність потреби у налагодженні стосунків з іншими людьми [2].

На спілкування дітей з інтелектуальними порушеннями впливають обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння соціальних вимог і моральних цінностей суспільства. Труднощі співвіднесення мотивів та

поведінки проявляються у недовірі, ворожому ставленні до інших людей і, водночас, у підпорядкуванні сторонньому негативному впливу, відсутності критичної оцінки своїх і чужих вчинків. Внаслідок непослідовного виховання часто спостерігаються неадекватні вимоги особливого ставлення й уваги до себе. Тому на заняттях із соціально-побутового орієнтування увага педагога фокусується не тільки на засвоєнні учнями системи знань стосовно побутових навичок, але й на уміннях міжособистісної комунікації, а також на усвідомленні потреби в цих знаннях і уміннях, їх дотриманні в повсякденній життєдіяльності [7].

На думку Н. Лейтеса молодший шкільний вік є сензитивним для формування таких новоутворень, як:

- формування мотивів навчання, розвитку пізнавальних потреб і інтересів;
- розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи, вміння вчитися;
- розкриття індивідуальних особливостей і здібностей;
- розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції;
- становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і оточуючих;
- засвоєння соціальних норм, морального розвитку;
- розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення міцних дружніх контактів [4].

У зв'язку з цим можна стверджувати, що у дітей в молодшому шкільному віці розширюється сфера взаємодії з навколишнім світом, удосконалюються процеси планування, контролю, поряд з навчальною діяльністю відбувається становлення інших видів діяльності, спрямованих на обслуговування себе, прояв самостійності, до числа яких належить соціально-побутове орієнтування. Внаслідок цього молодші школярі з інтелектуальними порушеннями опановують стійкими вміннями соціально-побутового характеру – загально-інтелектуальними, загально-трудовами, соціально-побутовими та комунікативними вміннями.

На думку Н. Воронової у молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися громадська спрямованість особистості [1].

Дослідники зазначають, що розвиток соціально-побутових навичок у дитини з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку не відбувається самостійно, а потребує спеціально організованої педагогічної роботи, що враховує наявні можливості дитини і орієнтує на найближчі цілі. Соціально-побутові навички розвиваються лише шляхом тривалого та систематичного навчання й тренування. Система роботи спочатку спрямована на повноцінне сприйняття дітьми необхідних відомостей, формування дій і прийомів, а потім – на різноманітне їх закріплення і регулярне застосування на практиці. Вона має на меті досягнення кожною дитиною максимально можливого для неї рівня соціально-побутової орієнтації.

Н. Ярмола зазначає, що для успішного розвитку навичок соціально-побутового орієнтування дітей з інтелектуальними порушеннями є дотримання таких умов, як: необхідність планування роботи у відповідності з індивідуальними особливостями та потребами дитини в різні періоди життя; систематичність та послідовність формування знань, вмінь, навичок, що передбачають досягнення дитиною конкретного результату; покрокове формування та словесний супровід дій; сприяння емоційно-позитивному та свідомому відношенню вихованців до побутових дій, які дозволяють зменшити їх залежність від оточуючих людей; застосування різних видів педагогічної допомоги; наступність у роботі педагогічного, медичного та обслуговуючого персоналу; постійність вимог з боку дорослих; використання реальних предметів як засобів наочності; наявність в спеціальному закладі кімнат, які відповідають призначенню певної зони (кухонна, житлова, санітарно-гігієнічна тощо). Метою навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями соціально-побутовим навичкам є формування життєво значущого мінімуму практичних умінь, які дозволять їм правильно орієнтуватися у навколишньому світі (в побуті, у взаєминах людей тощо) і самостійно організовувати свій побут [8].

Висновки. Здійснений нами аналіз літературних джерел з проблеми розвитку навичок соціально-побутового орієнтування молодших школярів з інтелектуальними порушеннями продемонстрував, що дослідженню зазначеної проблеми присвячено значну кількість наукових праць. Визначено, що саме соціально-побутове орієнтування є універсальним засобом корекції особистісного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, оскільки формує їх волю та емоційну сфери, виробляє соціально значущу мотивацію, забезпечує соціальну адаптацію.

Перспективу нашого подальшого дослідження вбачаємо у розробці методичного забезпечення процесу розвитку навичок соціально-побутового орієнтування молодших школярів в умовах центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. Воронова Н. М. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 5-7.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Галецька Ю.В. Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2015. 18 с.
4. Іванова В. Діагностика розвитку творчого мислення у дошкільному та молодшому шкільному віці / В. Іванова // *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*. 2010. № 2. С. 213-218.
5. Конопляста С.Ю. Воспитание готовности к хозяйственнобытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. М., 1991. 17 с.

6. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

7. Стригунова А. І. Соціально-побутове орієнтування як засіб формування комунікативних умінь у дітей з порушенням розумового розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.1.С.232-242.

8. Ярмола Н. А. «Соціально-побутового орієнтування» (підг., 1-4 класи) / Н.А. Ярмола // Навчальні програми для підг., 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. К., 2014. URL:https://lib.iitta.gov.ua/709284/1/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BF%D0%BE%D0%B1%D1%83.%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D1%83%D0%B2%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3.-4%D0%BA%D0%BB._%D0%AF%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%B0%20%D0%9D.%D0%90.pdf

УДК 376:[159.922.76:59:616.896]

НЕГРУЛЬ К.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

М. БУЙНЯК

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми особливостей пам'яті молодших школярів з особливими освітніми потребами; описано специфічні особливості пам'яті дітей з різними категоріями освітніх потреб; наголошено на значущості розвитку пам'яті для забезпечення ефективності засвоєння навчальних та соціальних знань, вмінь і навичок.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, пам'ять, процеси пам'яті, види пам'яті, навчальна діяльність.

The article carries out a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of memory features of younger schoolchildren with special educational needs; specific features of the memory of children with different categories of educational needs are described; the importance of memory development is emphasized for ensuring the effectiveness of the assimilation of educational and social knowledge, abilities and skills.

Key words: children with special educational needs, memory, memory processes, types of memory, educational activity.

Постановка проблеми. Запровадження інклюзивного навчання вимагає від вчителів загальноосвітньої підготовки урахування у навчально-виховному процесі особливостей дітей з різними категоріями освітніх потреб. Однією із поширених проблем у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) в умовах інклюзії є відсутність у педагогів системних знань про особливості протікання психічних процесів та специфіку врахування цього показника у навчальній діяльності. Оскільки для всіх категорій дітей із особливими освітніми потребами є притаманним зниження пізнавальної активності та значно більший взаємозв'язок психічних процесів та функцій, ніж у дітей з типовим розвитком, тому врахування їхньої специфіки у навчальній діяльності є надзвичайно актуальним для теорії та практики інклюзивного навчання. Одним із провідних психічних процесів у навчанні молодших школярів, як з типовим розвитком, так із особливими освітніми потребами, є пам'ять, завдяки якій забезпечується запам'ятовування, збереження та відтворення не лише навчальних знань, вмінь і навичок, а й загалом особистого життєвого досвіду.

Зважаючи на важливість пам'яті у навчальному процесі, її взаємозв'язок з іншими психічними процесами, вплив на якість засвоєння знань, умінь і навичок, обізнаність педагогів інклюзивних класів про специфічні особливості пам'яті у дітей з різними категоріями освітніх потреб є вкрай важливою для реалізації індивідуального підходу у їх навчанні.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою вивчення пам'яті займалися багато вчених минулого та сучасності. Зокрема, теоретичні засади механізмів та розвитку процесів пам'яті у загальній психології відображено у працях Л. Виготського, Г. Еббінгауза, Б. Зейгарнік, П. Зінченка, І. Павлова, Ж. Піаже, Б. Скіннера, О. Смирнова, Е. Торндайка, Дж. Уотсона та ін.; вікові аспекти розвитку пам'яті висвітлено в наукових публікаціях Т. Дуткевич, В. Крутецького, А. Люблінської, Р. Павелківа, О. Скрипченка та ін.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема пам'яті та її формування у дітей з особливими освітніми потребами репрезентована в працях В. Кобильченка, С. Коноплястої, М. Матвєєвої, К. Островської, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, О. Хохліної, Д. Шульженко та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми особливостей пам'яті молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо особливості розвитку пам'яті у молодших школярів з різними категоріями освітніх потреб.

Через органічне ураження кори головного мозку дифузного характеру у дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – ІІІ) спостерігається системний недорозвиток пізнавальної діяльності, в тому числі й пам'яті. Основні процеси пам'яті (запам'ятовування, збереження і відтворення) в дітей з ІІІ мають специфічні особливості: мимовільна пам'ять переважає над довільною, вони краще запам'ятовують зовнішні, іноді випадкові ознаки, що сприймаються зором; ними важче усвідомлюються й запам'ятовуються внутрішні логічні

зв'язки між об'єктами і явищами навколишньої дійсності; пізніше, ніж в однолітків з типовим розвитком (далі – ТР), формується довільне запам'ятовування; обсяг пам'яті менший, ніж в однолітків з ТР. Порушення пам'яті дітей з ІІ виявляється в труднощах не стільки отримання і збереження інформації, скільки її відтворення, і в цьому полягає головна відмінність від дітей з ТР. Точність і міцність запам'ятовування навчального матеріалу низька. Найбільші труднощі викликає відтворення словесного матеріалу. Опосередкована пам'ять у дітей з порушенням інтелекту погано розвинена. Вчені вказують й на таку особливість пам'яті, як епізодична забудькуватість, яка пов'язана з перевтомою нервової системи через загальну її слабкість. У дітей з ІІ набагато частіше, ніж в однолітків з ТР, спостерігається стан охоронного гальмування. Через порушення пам'яті уявлення дітей з ІІ про предмети навколишнього світу бідні, неточні, фрагментарні, в деяких випадках навіть спотворені [4].

При порушеннях зорової функції пам'ять характеризується уповільненою, порівняно з ТР, швидкістю запам'ятовування. У молодших школярів з порушеннями зору знижена продуктивність запам'ятовування матеріалу. Має місце недостатнє осмислення матеріалу, що запам'ятовується. Однак, незважаючи на недостатній рівень розвитку логічної пам'яті, запам'ятовування матеріалу, що має смислові зв'язки, протікає у дітей з порушеними зоровими функціями успішніше, ніж матеріалу, не пов'язаного смисловими зв'язками. Найбільш продуктивно незрячі і слабозорі діти запам'ятовують початок матеріалу. При запам'ятовуванні слів відзначається менші обсяг, точність і швидкість запам'ятовування, більш повільне їх відтворення. Серед видів пам'яті краще розвинута слухова, рухова і тактильна; образна та словесно-логічна через порушення зорової функції характеризуються недостатнім розвитком [1; 3].

У дітей з порушеннями слуху найбільш порушеними є ті когнітивні функції, які пов'язані з мовленням; в контексті пам'яті це словесно-логічна пам'ять, яка відповідає за запам'ятовування, збереження і відтворення словесного матеріалу. Особливості їх образної пам'яті полягають в тому, в оточуючих предметах і явищах вони відзначають часто несуттєві ознаки; при довільному запам'ятовуванні наочного матеріалу нечуючі діти за всіма показниками розвитку образної пам'яті відстають від дітей ТР. Нечуючі діти рідше користуються прийомами опосередкованого запам'ятовування, що негативно позначається на збереженні образів у пам'яті. Перераховані особливості мимовільного і довільного запам'ятовування наочного матеріалу дітьми з порушеннями слуху накладають відбиток на міцність запам'ятовування, тобто тривалість зберігання матеріалу в пам'яті [1].

Психологічна картина розладів аутистичного спектру (далі – РАС) може набувати різноманітних форм – від дитини з низьким рівнем інтелекту, яка не розмовляє і є дезадаптованою, до вибірково обдарованої зі специфічними інтересами і «дорослим» мовленням. Це обумовлює суттєві відмінності не тільки в соціальному, а й у когнітивному розвитку, в тому числі й у розвитку

пам'яті. З самого раннього віку у дітей з РАС простежується хороша механічна пам'ять, що створює умови для збереження слідів емоційних переживань. Саме емоційна пам'ять стереотипизує сприйняття навколишнього: інформація входить у свідомість дітей цілими блоками, зберігається, не обробляючись, і застосовується шаблонно, в тому контексті, в якому була сприйнята. Діти можуть знову і знову повторювати одні й ті ж звуки, слова або без кінця ставити одне і те ж питання. Для дітей з РАС з нормотиповим інтелектом притаманний високий рівень розвитку механічної пам'яті, особливо якщо матеріал їх чимось зацікавив. Вони легко запам'ятовують вірші, при цьому чітко стежать за тим, щоб читач в цьому вірші не пропустив жодного слова, чи рядка. Діти цієї категорії добре запам'ятовують, а потім одноманітно повторюють різні рухи, ігрові дії, звуки, цілі оповідання, прагнуть до отримання звичних відчуттів, що надходять через всі сенсорні канали: зір, слух, смак, нюх, шкіру. Високі показники механічної пам'яті у дітей з аутизмом, найімовірніше, зумовлені двома причинами. Перша причина полягає в порушенні міжфункціональних взаємодій, яке виявляється в автономному розвитку окремих психічних функцій. Друга – в тому, що в дітей з РАС слово перебуває за межами семантичного поля і не пов'язано з конкретним предметом. У зв'язку із цим недостатньо розвинутим є опосередковане запам'ятовування інформації [1; 5].

У дітей з порушеннями мовлення в дошкільному віці і на початку шкільного навчання має місце знижений обсяг усіх видів пам'яті, порівняно з однолітками з ТР. Протягом навчання у початковій школі ці показники покращуються, однак слухомовленнева пам'ять не досягає нормотипових показників. З'ясовано, що рівень слухової пам'яті безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком: чим гірше мовлення, тим гірша слухова пам'ять. Такий чинник зумовлює зменшення функції слухової пам'яті. Зорова пам'ять у переважної більшості молодших школярів з порушеннями мовлення перебуває в межах норми. Це пояснюється тим, що розвиток звичайного зорового впізнання реальних об'єктів, яке є підґрунтям зорової пам'яті, як правило, не відрізняється від норми. Водночас порушення просторового сприймання, зумовлене недосконалістю просторового аналізу й синтезу, спричинює зменшення обсягу зорової пам'яті. Найчастіше це спостерігається у дітей з дизартрією. Для дітей з порушеннями мовлення властивий недостатній розвиток мимовільної пам'яті. Те, що діти з ТР запам'ятовують легко, у дітей із порушеннями мовлення потребує зусиль. Однією з причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті є знижена пізнавальна активність [2].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, теоретичний аналіз проблеми розвитку пам'яті у молодших школярів з ООП засвідчив наявність її специфічних особливостей, обумовлених провідним порушенням. Перспективним напрямом дослідження означеної теми вважаємо розробку методичних рекомендацій з розвитку пам'яті молодших школярів з різними

категоріями освітніх потреб та врахування їх в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності.

Список використаних джерел

1. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник. Київ: Академія, 2020. 224 с.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. Київ, 2010, 293 с.
3. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: навч. посіб. Київ, 2004. 213 с.
4. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359с.
5. Тарасун В., Аутологія: теорія і практика: підручник. Київ: «Вадекс», 2018. с.590.

УДК 376.091.33-056.313:336

ПАСТУШОК І.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О. ЧОПІК**

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ГРИ

У статті описано особливості формування основ фінансової грамотності у дітей з інтелектуальними порушеннями за допомогою різних видів ігор.

Ключові слова: фінансова грамотність, діти з інтелектуальними порушеннями, гра.

The peculiarities of the formation of the foundations of financial literacy in children with intellectual disabilities with the help of various types of games have been described in the article.

Key words: financial literacy, children with intellectual disabilities, game.

Постановка проблеми. Проблема формування економічної культури у дітей з інтелектуальними порушеннями є досить складною, неоднозначною. Дійсно, економічне виховання в його традиційному розумінні як процес формування економічного мислення, розвитку ділових якостей, громадської активності та підприємливості лише частково застосовується дітьми з інтелектуальними порушеннями, враховуючи особливості психофізичного розвитку.

Аналіз досліджень. Процес економічного виховання підростаючого покоління в різних аспектах досліджували філософи, економісти, соціологи, психологи, педагоги. Зокрема, досліджувались загальнопсихологічні закономірності входження особистості в соціальне життя (І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші); ступінь виховного впливу

праці (З. Зайченко, Г. Могилевська та інші); зміст і методи економічного виховання дітей (А. Аменд, І. Барило, Л. Горкіна, Н. Грама, Г. Григоренко, М. Єрмоленко, Р. Жадан, А. Іванова, І. Іткін, А. Кітов, В. Кондратьєв, Н. Кулакова, Т. Любимова, І. Мельничук, Л. Пономарьов, В. Попов, І. Прокопенко, І. Сасова, В. Чічканов, О. Шпак та інші).

Метою статті є дослідити особливості формування основ фінансової грамотності у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами гри.

Виклад основного матеріалу. Система роботи з економічного виховання сприяє формуванню в кожній дитині економічного мислення, уміння орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, проявляти ініціативу та самостійність, бути в майбутньому активними та свідомими учасниками соціально-економічних відносин. Набуття первинного економічного досвіду є підґрунтям для подальшого самостійного його збагачення, що є немалоцінним в соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Такі знання та навички діти з ООП здобувають на корекційних заняттях з соціально-побутового орієнтування за допомогою ігрових методів [1].

Гра має надзвичайно важливе значення для цілісного розвитку дітей. В ігровій діяльності розвиваються мовлення й мислення кожної дитини, формуються її почуття й уявлення про оточуючий світ, збагачується емоційна сфера. Особливо це стосується дітей з інтелектуальними порушеннями. Оскільки тільки через гру можна сформуванню у них основи фінансової грамотності

Діти з раннього віку опиняються у вирі різноманітної економічної інформації, спостерігаючи за веденням домашнього господарства, разом з батьками купуючи продукти та інші товари, переглядаючи чи чуючи рекламу тощо. Щоб допомогти їм розібратися у сутності економічних відносин пропонують дидактичні, сюжетно-рольові та ситуативні ігри економічної спрямованості. Ці ігри дають змогу зробити економіку зрозумілою для школярів, забезпечують органічне практичне входження дітей в економічні відносини [2].

Так, основною метою проведення ігор економічного спрямування з дітьми з інтелектуальними порушеннями є ознайомлення їх з найпростішими економічними поняттями, формування уявлень про основні види суспільно-економічних відносин. Скажімо, ознайомлюючи дітей з ООП з темою «Гроші», педагоги проводять з ними дидактичні ігри, що сприяють формуванню уявлень про грошову одиницю, прибутки і витрати, вихованню ощадливого ставлення до грошей [3].

Розвивально-дидактичні та ситуативні ігри надають педагогу унікальну можливість сприяти процесу збагачення соціального досвіду дітей, формуванню їхніх ціннісних пріоритетів, адекватному прояву особистісних якостей у непростих, наближених до реального життя ситуаціях. Педагог може оцінити здатність кожної дитини до конструктивних рішень, самостійного вибору тощо.

Сюжетно-рольові ігри передбачають моделювання реальних життєвих ситуацій операції купівлі-продажу, виробництва та реалізації готової продукції. Під час розгортання сюжету цих ігор дорослі створюють найсприятливіші умови для розвитку в дітей інтересу до економічних знань, адже ігрові ситуації моделюють з максимальним наближенням до реальних. При цьому ситуації спілкування, у яких діти активно використовують економічні терміни, моделюють відповідно до віку учнів та їхніх психологічних особливостей.

Особливе значення мають ігри-стратегії. Вони є складною різносторонньою діяльністю, яка передбачає не лише усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, а й послідовність сукупних дій усіх учасників гри. Обираючи форми роботи з дітьми, спрямовані на формування їх економічної компетентності, педагогу слід враховувати вікові особливості сприймання школярами матеріалу.

У середньому шкільному віці діти з інтелектуальними порушеннями мають здобути досвід самостійної купівлі та купівлі товарів з допомогою дорослих, навчитися співвідносити вартість товару з купівельною спроможністю покупця, усвідомити необхідність ощадливого ставлення до грошей та раціонального їх використання [5].

Висновки. Збагачення економічних знань у дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається поступово. У процесі навчання діти поглиблюють отримані раніше знання, набувають корисного досвіду та вчаться застосовувати його на практиці, розв'язуючи різнобічні життєві ситуації під час різних видів ігор економічної спрямованості.

Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка рекомендацій для батьків щодо економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) авт. кол-в; Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Матовець М.А., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якіменко Л.Ю. Київ, 2012. С. 4-9.
2. Грама Н. Економічне виховання особистості дитини. Розвиток особистості дитини шкільного віку в різних видах діяльності; моногр. А.М. Богун, Н.Г. Грама, Н.І. Луцан та ін. Одеса : Впр. Бакаєв В.В., 2013. 236 с.
3. Прокудіна О., Сечина Н., Славнікова Ж. Маленькі таємниці великої економіки. *Палітра педагога*. 2013. № 4. С. 6–10.
4. Сverdлова І. Формування економічної досвідченості дошкільників засобами гри. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 54–64.
5. Фесюкова Л.Б. Соціально-економічне виховання дошкільнят. Х. : Веста : Вид-во «Ранок», 2008. 104 с.

УДК 376.017.4-056.313

ПОЛЬОВА Т.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **Т. ДОКУЧИНА**

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття присвячена проблемі формування громадянської компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями. Визначено сутність громадянської компетентності учнів. Розглянуто особливості психічного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що ускладнюють процес формування громадянської компетентності. Визначено особливості формування громадянської компетентності в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: громадянська компетентність, громадянське виховання, учні з інтелектуальними порушеннями.

The article is devoted to the problem of forming civic competence of students with intellectual disabilities. The essence of the students' civic competence has been determined. The peculiarities of the mental development of students with intellectual disabilities, which complicate the process of forming civic competence, are considered. The peculiarities of the formation of civic competence in students with intellectual disabilities have been determined.

Key words: civic competence, civic education, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми та актуальність. Сучасна система освіти орієнтована на формування життєвих компетентностей у дітей, які є основою для успішного розвитку, самореалізації та соціальної адаптації. Відповідно до концепції Нової української школи, однією з основних компетентностей є громадянська, що передбачає сформованість різних форм поведінки, які необхідні для успішної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; повагу до закону, дотримання прав людини, підтримку соціокультурного різноманіття; вміння ефективно та безконфліктно взаємодіяти з іншими [3]. Формування громадянської компетентності є вагомим завданням у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями для їхнього успішного майбутнього життя, формування всебічно розвиненої особистості.

Аналіз досліджень і публікацій вчених. Питання громадянської освіти та виховання серед вітчизняних вчених досліджували І. Бех, О. Дем'янчук, С. Клепко, Т. Магдич, О. Пометун, О. Сухомлинська та ін. У спеціальній педагогіці вченими вивчались різні аспекти проблеми громадянської освіти та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями (А. Висоцька, Н. Коваль,

І. Єременко, Н. Кравець та ін.). Все ж актуальність проблеми громадянського виховання підростаючого покоління обумовлює необхідність подальшого вивчення визначеної проблеми.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз проблеми формування основ громадянської компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Виховання дитини передбачає формування її особистості, підготовку до виконання основних ролей у житті, зокрема ролі громадянина. На думку О. Пометун громадянськість являє собою готовність реалізувати свої права та обов'язки, ставитись з повагою до прав та свободи інших громадян, усвідомлювати відповідальність за свої вчинки перед суспільством та державою [5, с. 18].

Т. Магдич на основі аналізу різних наукових підходів до тлумачення громадянської компетентності розглядає її як «інтегровану здатність особи відповідально реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства та держави в ім'я свободи і справедливості, що формується на основі сукупності громадянських знань і вмінь, загальноприйнятих у суспільстві цінностей, досвіду виконання мовних обов'язків громадянина України, гідного ставлення до державних символів, готовості активно й ефективно виявляти себе в різних соціальних ролях у відповідному лінгвосоціумі» [4].

Т. Ремех визначає громадянську компетентність як інтегративну характеристику особистості, що «уналежнює певний рівень її готовності до активного здійснення суспільного життя». На думку вченої, сформована громадянська компетентність взаємопов'язана з громадянськістю як духовно-моральною цінністю, світоглядно-психологічною характеристикою людини, яка обумовлена усвідомленням людиною своєї приналежності до певної держави. Громадянська компетентність учнів являє собою сукупністю знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які сприяють усвідомленню свого місця в суспільстві, себе як громадянина, вихованню відповідальності за себе й свої дії, готовності реалізовувати себе та працювати в своїй країні [6, с. 39].

Н. Коваль зазначає, що формування громадянськості учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюється наявністю у них порушень інтелекту та емоційно-вольової сфери. Зокрема, діти з інтелектуальними порушеннями відчують труднощі у здійсненні аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, мають порушення мовлення, які обмежує їхні комунікативні можливості і звужує коло спілкування. У них недостатньо сформована емоційно-вольова сфера, характерним є примітивність емоцій, не вміння критично оцінювати свою поведінку, відстоювати власні погляди. Все це обумовлює специфіку основних цілей, змісту, форм, методів громадянського виховання, які мають бути спрямовані на формування у них вміння правильно аналізувати отриману інформацію,

розуміти соціальні проблеми та приймати рішення, виконувати громадянські права та обов'язки, брати відповідальність та ін. [2].

А. Висоцька розглядає громадянськість як найсуттєвішу психологічну характеристику особистості, формування якої потребує впливу різних напрямів виховання (морального, трудового, екологічного, естетичного та ін.) та має реалізовуватись протягом усього періоду навчання у школі. Успішність громадянського виховання учнів значною мірою визначається також правильною об'єктивною оцінкою її результатів, зокрема сформованістю таких якостей як: патріотизм, доброта, порядність, чуйність, відповідальність, працелюбність, гідність, людяність, культура поведінки [1].

Висновки. Отже, аналіз літературних джерел засвідчив, що громадянська компетентність є однією з ключових життєвих компетентностей, які мають бути сформовані у процесі навчання. Разом з тим особливості психічного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями ускладнюють процес формування у них громадянської компетентності, що обумовлює специфіку вибору форм та методів громадянського виховання та комплексного підходу щодо його реалізації.

Перспектива дослідження. Проведене теоретичне дослідження окреслює перспективні проблеми, які потребують подальшого наукового вивчення, зокрема оцінка сформованості рівня громадянської компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та розробка педагогічного забезпечення для її цілісного формування у процесі навчальної та виховної діяльності.

Список використаних джерел

1. Висоцька А.М. Формування особистісних якостей у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями в процесі громадянського виховання. *Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами*. 2004. №1. <https://ap.uu.edu.ua/article/401>.

2. Коваль Н.І. Громадянське виховання старшокласників з порушеннями інтелекту в психолого-педагогічній літературі. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 2 (10). С. 67-73.

3. Концепція нової української школи. 2016. <http://surl.li/hoha>.

4. Магдич Т. Аналіз сутності поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних і лінгводидактичних категорій. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 77-82.

5. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С.18-20

6. Ремех Т.О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34-41.

УДК 376.064.1-056.264

ПОСТАВЧУК Н.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **О. КОНСТАНТИНІВ**

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено практичний досвід практичного консультування батьків дітей з порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти. Розглянуто організаційні форми та особливості спільної роботи логопеда і батьків дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: консультування, порушення мовленнєвого розвитку, батьки.

The article highlights the practical experience of practical counseling of parents of children with speech disorders in the conditions of a preschool education institution. The organizational forms and features of the joint work of speech therapists and parents of children with speech disorders are considered.

Key words: counseling, impaired speech development, parents.

Актуальність дослідження. Процес становлення мовлення у дітей дошкільного віку дедалі більше привертає увагу фахівців у галузі дошкільної і спеціальної освіти. Дедалі досліджується стан мовлення у разі прояву затримки / відсутності розвитку мовлення, розробляються шляхи їх подолання. Порушення розвитку мовлення у дитини турбує на самперед її батьків, які звертаються за допомогою до логопеда. З поміж різних форм організації логопедичної допомоги з подолання порушень мовленнєвого розвитку (ПМР) у дитини дошкільного віку вагоме значення має логопедичне консультування. Форми взаємодії з батьками, які використовують логопед, можуть бути різними (проведення семінарів, тренінгів, групових, індивідуальних консультацій та ін.).

Мета статті висвітлення результату дослідницької та практичної роботи з окремих напрямів консультування батьків, які виховують дітей із порушення мовленнєвого розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями мовлення висвітлені у працях Кисличенко В., Константинов О., Рібцун Ю. та ін. Зокрема, логопедичний супровід Кисличенко В. розглядає як структурний компонент загального психолого-педагогічного супроводу, де у співвідношенні підсистем логопедичний супровід сім'ї залишається самостійним напрямом, що має свої методологічні засади, мету, специфічні завдання і шляхи вирішення [1].

Виклад основного матеріалу. На початковому етапі співпраці логопеда з батьками (опікунами) дітей із ПМР, насамперед, визначається рівень психологопедагогічної компетентності батьків, з'ясовується ступінь їх поінформованості щодо можливостей та характеру психомоторного та пізнавального розвитку дитини дошкільного віку. Також визначались питання, як батьки взаємодіють із дитиною, чи знають вони, які психологопедагогічні передумови розвитку мовлення; рівень їх знань про форми та зміст спілкування дитини з дорослим та однолітками.

За аналізом проведеного анкетування і бесід з батьками/опікунами було розроблено план логопедичного консультування та орієнтовна тематика, як індивідуальних так і групових форм консультування. Робота з батьками була організована як офлайн так онлайн режимі. Було створено сторінку логопеда для батьків у facebook, telegram, у яких висвітлювалась інформація про розвиток мовлення дитини, сенситивні періоди розвитку дітей дошкільного віку; взаємозв'язок розвитку мовлення з візнавальними функціями; комунікативні форми взаємодії дорослих і дітей тощо.

Надалі на семінарах чи тренінгах були реалізовані цілі щодо формування уявлення у батьків про комунікативні можливості дитини в ранньому віці та необхідних вмінь та навичок комунікації з немовленнєвими дітьми. У процесі роботи поступово батьки усвідомлювали, що:

- порушення розвитку мовлення може наступити у різні періоди розвитку дитини, а сенситивний період розвитку мовлення дитини від півтора до трьох років найбільш важливий для повноцінного та своєчасного становлення зв'язного мовлення;

- розвиток мовлення дитини – індивідуальний процес. Те, що допомагає одній дитині, не завжди може допомогти іншій. Тому, консультуючись зі спеціалістом, батьки навчаються проведенню спостережень за розвитком їхньої дитини та опановували прийоми, що сприяють розвитку мовлення саме їхньої дитини.

Часто виявлялось необхідним запропонувати батькам конкретні рекомендації щодо організації оптимального режиму дня їхнього дитини. Поради пов'язані з дотриманням доступного для її віку та здоров'я режиму сну та неспання, задоволенням її потреб у русі, чергуванням рухливих ігор зі спокійними заняттями, дозуванням доступних для дитини вражень, виконанням звичної послідовності дій, що входять до алгоритму її щоденної активності (ранкове пробудження, підготовка до прогулянки, до денному та нічному сну і т. д.).

Особлива увага приділяється аналізу та оцінці особливостей реальної комунікації батьків з їх дитиною, що може бути частиною спеціальних спостережень та досліджень фахівця. В процесі консультацій логопеда батьки усвідомлювали важливість контролю свого мовлення і навчались адекватно використовувати вербальні реакції в ході комунікативних ситуацій з дитиною. Батьки дізнавались про критерії, яким має відповідати їх звернене до дитини мовлення. А саме: доброзичливим, спокійним та виразним за інтонацією,

коротким, чітким, не швидким за темпом. На початковому етапі формування мовлення дитини важливо, щоб мовлення дорослого було прикладом для дитини, містило короткі фрази що складаються з іменника та дієслова, слова були зрозумілими для дитини і відповідали практичній ситуації. На початкових етапах батькам бажано використовували мовні моделі, які формуються на логопедичних заняття логопедом. Дорослим рекомендується уникати розмов складних слів, речень, широких інструкцій, що складаються з двох і більше частин (Наприклад: Піди у кімнату, відкрий шафу і візьми шапку).

Можливості та особливості спілкування дорослих з дитиною, а також прийоми стимуляції потреби у спілкуванні в дитини обговорюються логопедом разом із батьками індивідуально. Увага батьків зверталась на те, що при спілкуванні з дитиною важливо «ловити» її погляд. Якщо дитина дивиться на дорослого, то краще фіксує, міміку, артикуляцію, швидше та краще засвоює правильну вимову. Батькам рекомендувалось хвалити дитину вже за перші спроби самостійного висловлювання, оскільки правильно сформульована похвала завжди інформативна і створює мотивацію до комунікативної взаємодії.

При вихованні правильного мовлення дитини важливе терпіння, систематичність та послідовність. На консультаціях для батьків розкривались прийоми, як збагатити словник і знання дитини у процесі взаємодії з нею. При цьому їх увага звертається на те, що недоцільно прагнути надмірно швидкого накопичення активної лексики дитини, оскільки якість її мовлення залежить не тільки від кількості слів. Слід заохочувати дитину до оволодіння словами, що позначають дії, що стимулює появу перших фраз. Не варто постійно виправляти дитину, коли вона тільки намагається вимовляти слова. У цей час необхідно підтримати її у прагненні спілкуватися за допомогою мовлення.

Внаслідок консультативної діяльності логопеда посилювалась впевненість батьків у своїх власних виховних можливостях, які вони реалізують, уважно спостерігаючи за процесом цілісного розвитку дитини, ст її мовлення та творчо застосовуючи рекомендації фахівця.

Консультуючи батьків дітей 2,5 – 3,5 років із ПМР, приділялась особлива увага розвитку мовленнєвої активності дитини на повсякденному житті. У ході щоденних режимних моментів (ранкової процедур, одягання, прогулянки та ін.) батькам рекомендувалось називати дії, які виконувались дорослими та дитиною. У цьому випадку доступна для дитини дія супроводжувалась словом. Батьки навчались ставити дитині конкретні питання щодо виконання нею дій і, зробивши паузу, самостійно відповідали на ці питання, якщо дитина ще не могла це зробити. При цьому самостійність дитини у виконанні дій і прагненні вербально позначити їх обов'язково заохочується. Логопедом відзначалась роль позитивних емоцій у появі перших

слів та висловлювань дитини. Однак важливо дотримуватись вікових нормативів щодо обсягу інформації, пропонованої дитині.

Увага батьків зверталась на можливості використання різних видів дитячої діяльності (предметної, ігрової, різних видів продуктивної) для стимуляції самостійного мовлення дитини та розвитку її комунікативної взаємодії з дорослим та однолітками. Батьки навчаються ставити різноманітні питання щодо діяльності, що здійснюється дитиною, обговорювати разом із нею різні її етапи. Дитина привчається спостерігати, як діють дорослі та діти і вербально позначати ці дії.

Рекомендувались використовувати різні побутові ситуації для спонування дитини до висловлювання її бажань за допомогою мовлення, до виконання пропонованих доручень дорослого із застосуванням прохання, інструкції, фрази. Батькам пропонувалось створювати проблемні ситуації, що стимулюють використання мовлення (вигуку, фрази) дитиною, а також навчати дитину формулювання найпростіші питання.

У ході консультативної роботи виявилось, що багатьом батькам необхідно спеціально розповідати, як підбирати дитячі книги для демонстрації і читання та як найбільш доцільно застосовувати їх у домашніх умовах на кожному з етапів розвитку вербальної активності їхньої дитини. Також було виявлено, що у значна кількість батьків потребували не тільки пояснення виконання домашніх завдань, що були рекомендовані логопедом, а і особливостей виконання цих завдань дитиною. Часто при невдалих спробах виконати те чи інше завдання, у батьків складалось думка, що це не у їх силах. Внаслідок чого, завдання дома не виконувались, або виконувались формально (тільки ті які могли виконати). Рішенням цієї ситуації було обрано відео фіксації логопедичних занять та надсилання їх у месенджер батькам. Також важливим був підбір відповідного матеріалу для надсилання у чат батькам, що містили різноманітні завдання, вправи, доступні дітям ігри.

Висновок. логопедичне консультування займає вагоме місце у системі логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення дошкільного віку. Досвід показує, що ефективність подолання порушень мовлення розвитку значно зростає за умов цілеспрямованої роботи логопеда з батьками дітей з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Кисличенко В.А. Логопедичне консультування як складова логопедичного супроводу сім'ї. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 18. С. 82-85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_23.

2. Константинів О.В. Особливості вивчення готовності батьків до співпраці з логопедом // *Науковий вісник Миколаївського національного*

університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С.203-208.

3. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33-37.

УДК 376-056.34

ПРИСЯЖНА Л.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук
І. МАРЦІНОВСЬКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті подано психологічну характеристику дітей з розладами спектру аутизму та описано особливості навчання та виховання цієї категорії дітей у навчальних закладах інклюзивного типу. Розглянуто соціальні та педагогічні особливості ефективної взаємодії фахівців спеціальної освіти з дітьми з РСА.

Ключові слова: порушення спектру аутизму, діти з розладами спектру аутизму, психолого-педагогічні особливості дітей.

Submitted psychological characteristics of children with autism spectrum disorders and described study and education features of this category of children in educational institutions of the inclusive type. Considered social and pedagogical features of effective interaction of the special education specialists with children with ASD.

Key words: autism spectrum disorder, children with autism spectrum disorders, psychological and pedagogical features of children.

Постановка проблеми. Діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП) – це особи, яким потрібна додаткова або ж тимчасова допомога фахівців, працюючих у сфері інклюзивної освіти. З кожним роком кількість дітей з ООП збільшується. До прикладу, у 2020-2021 н. р. кількість осіб становила 25078, натомість у 2021-2022 навчальному році збільшилась до 32686 дітей. Зокрема, діти з розладами спектру аутизму не є виключенням. В Україні відсутня достовірна статистика щодо показників аутистичних розладів у дітей, але згідно зі статистикою 2017 року – кількість зафіксованих осіб становила 7,5 тисяч [2]. Тому, метою нашого дослідження є аналіз теоретичних джерел щодо вивчення психологічних особливостей дітей з розладами спектру аутизму (далі – РСА), соціальних та педагогічних особливостей ефективної взаємодії із цією категорією дітей.

Виклад основного матеріалу. Розлади спектру аутизму – це широкий спектр різних форм розладів, об'єднаних спільними характеристиками, а саме:

труднощами у побудові стосунків, спілкуванні та особливою стереотипністю поведінки. Діти з РСА можуть значно відрізнитися один від одного своєю здатністю встановлювати контакт з оточенням як за допомогою мови, так і невербального спілкування, рівнем інтелектуального розвитку. Причини розладів спектру аутизму лежать у будові та функціонуванні мозку. Оскільки цих причин може бути багато, тому і таким широким є спектр розладів, але всі вони сходяться до спільного кінцевого нейробіологічного субстрату – порушення функцій та взаємодії певних структур мозку, що відповідають за інтеграцію та синтез інформації, що надходить із різних сенсорних каналів, а також зон мозку, які відповідають за організацію поведінки загалом і соціальної зокрема [3]. На сьогоднішній день, діагностика РСА є складним завданням в процесі первинного прийому, так як за цього порушення розвитку немає патогномонічних ознак або лабораторних тестів, щоб виявити цей вид дизонтегенезу. Серед напрямів діагностики виокремлюють скринінгову діагностику, диференційну та феноменологічну.

Розглянувши скринінгові варіанти діагностичних методів, визначимо найактуальніші: М-СНАТ («Модифікований список ознак аутизму у немовлят») та ADI-R («Діагностичне інтерв'ю»). М-СНАТ є розширеною версією опитувальника СНАТ, що містить 23 питання і створений для проведення скринінгового обстеження на розлади аутичного спектру у дітей віком від 16 до 30 місяців, а також для оцінки ризику наявності аутизму. ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) є структурованим інтерв'ю, що проводиться з батьками дітей, у яких є симптоми аутичного спектру. Інтерв'ю для батьків, діти яких старші 18 місяців, охоплює питання для оцінки якості соціальної взаємодії, спілкування, мовлення, а також – моделі поведінки дитини.

Щодо диференційної діагностики дітей з РСА, зазначимо, що головними орієнтирами диференційної діагностики аутизму є діагностичні критерії класифікаційних збірників DSM-IV та МКБ-10. Дані збірники мають дві важливі переваги, а саме: застосовують поняття «критерії» замість «симптоми» та використовують категорію «порушення» або «розлади» замість «хвороба». Дитяча рейтингова шкала аутизму (CARS, Childhood Autism Rating Scale) – це стандартизований інструментарій, який доцільно використовувати для клініко-динамічної оцінки дітей у віці від 2 років. CARS використовують для періодичного контролю щодо розвитку дітей з метою визначення ефективності запропонованих втручань. Існує ще діагностична методика, яка має назву: The Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS, яку називають «золотим стандартом». Діагностична методика складається з різних заходів, які дозволяють спостерігати соціальну та комунікативну поведінку, а також визначати ступінь їх порушення. Методику не доцільно застосовувати для підлітків і дорослих, які не розмовляють. В результаті діагностики та отриманих результатів розробляється індивідуальна корекційно-розвивальна програма, результативність якої постійно відстежується та аналізується, а за потреби вносяться певні корективи. До

феноменологічної діагностики відносять: Шкалу адаптивної поведінки Вайнленда (Vineland Adaptive Behavior Scale – VABS), Психоосвітній профіль (Psychoeducational Profile Revised, PEP-R), Оцінка рівня вербальної поведінки та розроблення програми (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, VB-MAPP). Запропонований комплекс діагностичних методик, забезпечує можливість оцінити цілісний розвиток дитини та розробити дієву, практично-орієнтовану систему психолого-педагогічного впливу [1, с.12-18].

При роботі з дитиною, що має розлади спектру аутизму потрібно звернути особливу увагу на її психолого-педагогічний супровід. Введення в освітній простір дітей із РСА – це системне явище, до якого має бути підготовлена як сама дитина, так і середовище, до якого вона залучається. Реалізація ідей спільного навчання вимагає розуміння сутності понять «інтеграція» та «інклюзія». Процес інтеграції реалізується в умовах спеціального або загальноосвітнього закладу, коли дитина має пристосуватися до середовища. Інклюзія ж відбувається в умовах навчального закладу і передбачає пристосування освітнього середовища до дитини, урахування потреб кожної дитини в умовах загальної дошкільної та шкільної освіти.

Складність впровадження інтегративно-інклюзивного навчання для дітей з розладами аутичного спектра полягає у тому, що мають бути створені особливі умови як щодо організації навчального середовища для них, так і психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу. Щодо кожної дитини має бути визначено необхідність і доречність використання середовищних ресурсів, таких як: предметні та просторові, організаційно-сміслові, соціально-психологічні. Інтегративно-інклюзивне навчання дітей з РСА – це всебічний процес, який охоплює різнорівневі структурні компоненти. Важливого значення щодо розвитку та навчання дітей з ООП в цілому, і дітей із РСА зокрема – є системна рання допомога, яка вирішує пропедевтичні завдання щодо ефективної інтеграції дітей з РСА в освітній простір. Далі паралельно вибудовуються два глобальні процеси, а саме: виховання, навчання та корекційно-розвивальна робота в освітніх закладах. Ця діяльність забезпечується командою психолого-педагогічного супроводу, яка розробляє та реалізовує в освітньому процесі індивідуальну програму розвитку (ІПР) дитини. Головними вимогами стосовно організації та здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з РСА в закладі освіти є: готовність освітнього закладу до продуктивного навчання і розвитку дитини; використання ресурсів середовища; освітні маршрути для дітей з РСА з урахуванням особливостей та проявів порушення; індивідуальна програма розвитку як головний орієнтир діяльності команди психолого-педагогічного супроводу; склад та функціональні обов'язки учасників команди психолого-педагогічного супроводу; адаптація та модифікація освітнього процесу, навчального плану, цілей і завдань задля забезпечення індивідуальних потреб дітей із РСА; наявність критеріїв оцінювання динаміки розвитку та соціально-комунікативних здібностей дітей з РСА [1, с. 40-48].

Висновки та перспективи дослідження. Отже, нами було описано діагностичні методики для вивчення симптомів аутистичного спектру у дітей різних вікових категорій; проаналізовано особливості інтеграції та інклюзивного навчання дітей із РСА; розглянуто умови ефективного психолого-педагогічного супроводу означеної категорії дітей у закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Скрипник Т. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посіб. К : «Гнозіс», 2013. 60 с.
2. Сайт Міністерства освіти та науки. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
3. Романчук О. Розлади спектру аутизму. Львів: Свічадо, 2016. – 168 с. URL: <https://k-s.org.ua/autism/>

УДК 376.011.3-051

САЛАБАЙ С.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Т. ДОКУЧИНА**

ВАЛЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Здійснено теоретичний аналіз проблеми валеологічної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі в цілому. Розглянуто напрями та основи формування валеологічної компетентності у процесі фахової підготовки. На основі аналізу літератури визначено сутність валеологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Ключові слова: валеологічна компетентність, професійна підготовка, здоровий спосіб життя, майбутні фахівці спеціальної освіти.

The article is devoted to the problem of formation of valeological competence of future special education specialists. A theoretical analysis of the problem of valeological competence of future specialists in the pedagogical field as a whole was carried out. The directions and foundations of the formation of valeological competence in the process of professional training are considered. Based on the analysis of the literature, the essence of the valeological competence of future special education specialists is determined.

Key words: valeological competence, professional training, healthy lifestyle, future specialists of special education.

Постановка проблеми та актуальність. В сучасний умовах життя вагоме значення має збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління, що потребує формування позитивної життєвої позиції до власного здоров'я. Діти з інтелектуальними порушеннями потребують особливої уваги щодо формування у них здорового способу життя, зважаючи на особливості розвитку, підвищену навіюваність, недостатньо критичне ставлення до себе та свого здоров'я. Оскільки виховання здорового способу життя цієї категорії дітей у процесі навчання здійснюють педагоги, які працюють з ними, актуалізується передусім проблема формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до цього напрямку виховної роботи. Це обумовлює необхідність формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій вчених свідчить, що проблема формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів останнім часом привертає увагу багатьох вчених (В. Бондаренко, Б. Максимчук, А. Міненко, В. Нестеренко, Т. Осадченко, О. Філіпп'єва, О. Шевченко та ін.), які визначають актуальність та пріоритетність її дослідження. Різні аспекти проблеми професійної підготовки та формування професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти були предметом дослідження В. Бондаря, В. Гладуша, І. Дмитрієвої, Т. Докучиної, О. Мартинчук, С. Миронової, Д. Супрун, В. Синьова, В. Шевченка, М. Шеремет та ін. Аналіз літературних джерел свідчить, що попри значні напрацювання вчених, залишається недостатньо досліджуваною проблема формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Метою нашої статті є аналіз проблеми формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. В. Нестеренко розглядає валеологічну компетентність педагога як окрему складову його загальної професійної компетентності, яка визначає його теоретичну і практичну підготовку щодо виховання у дітей навичок здорового способу життя. Сформованість цієї компетентності характеризується системою знань (когнітивний компонент) та дій (операційний компонент), які забезпечують практичну реалізацію цих знань. До когнітивного компоненту відносяться знання про здоровий спосіб життя, його показниками, а також шляхи і засоби виховання у дитини навичок здорового способу життя. Показниками операційного компоненту є вміння визначати стан здоров'я дитини за основними ознаками його прояву, здатність контролювати та використовувати чинники, що впливають на здоров'я дитини для його збереження і зміцнення [4, с. 133-134].

В. Бондаренко тлумачить валеологічну компетентність як «сукупність компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і соціального), які тісно пов'язані між собою, доповнюють один одного і проявляються через критерії (валеоспрямованість, валеологічна грамотність, валеологічна

діяльність та валеологічна позиція)» [1, с. 370]. На думку вченого формування екологічної компетентності здобувачів вищої освіти не може обмежитись лише аудиторними заняття, відповідними освітніми компонентами. Вагомою при цьому є самостійна робота здобувачів, у процесі якої закріплюються знання та вміння, підвищується пізнавальна активність, що забезпечується виконанням різних завдань спрямованих на пізнання свого організму на основі наукових знань, а також своєрідного моніторингу власного здоров'я [1, с. 370-372].

Б. Максимчук зазначає, що «валеологічна підготовка» майбутніх педагогів у закладі вищої освіти є складовою професійної підготовки, яка містить систему організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування у майбутніх фахівців валеологічної грамотності, яка необхідна для здійснення ними соціалізації об'єктів професійної діяльності. Для формування валеологічної грамотності здобувачів вищої освіти пріоритетним є формування «Я концепції», «Я-ідентичності»; розвиток мотиваційної сфери, професійної спрямованості, здібностей, відповідальності за власне здоров'я та здоров'я вихованців; зростання загальної зрілості і стійкості особистості; підвищення ролі самоуправління в процесі діяльності та поведінки; зміцнення професійної самостійності та готовності до майбутньої практичної роботи [2].

Робота з дітьми з ООП потребує відповідної підготовки фахівців спеціальної освіти, формування професійної компетентності яких передбачає, на думку С. Миронової, у таких аспектах: педагогічному, психологічному, медико-біологічному та управлінському [3, с. 22]. Основою для формування валеологічної компетентності мають стати медико-біологічні знання та педагогічні знання і вміння щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми з ООП.

Висновки. Отже, на основі аналізу літературних джерел визначаємо екологічну компетентність фахівців спеціальної освіти як інтегративну характеристику професійних та особистісних якостей, яка відображає рівень валеологічної обізнаності, сформованості валеологічних цінностей, засвоєння методів та засобів валеологічної діяльності, вміння реалізовувати здоров'язберігаючі технології у практичній діяльності, здатність формувати здоровий спосіб життя у дітей з ООП у з урахуванням особливостей їх розвитку.

Перспектива дослідження полягає в оцінці рівня сформованості валеологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти з метою подальшої розробки педагогічних умов її формування.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О.М. Роль самостійної роботи у формуванні валеологічно компетентних майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. №3(5). С. 369-377.

2. Максимчук Б.А. Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання (теоретико-методичний аспект): монографія. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 388 с.

3. Миронова С. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2003. № 17. С. 19-24.

4. Нестеренко В.В. Педагогічні умови формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2015. Вип. 5. С. 132-140. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2015_5_22.

УДК 376.018.43-056.313:[004.773.6:316

СВІРГУН С.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **О. ЧОПК**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Визначено особливості використання соціальних мереж у процесі дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного закладу.

Ключові слова: соціальні мережі, , дистанційне навчання, молодші школярі, інтелектуальні порушення.

The peculiarities of the use of social networks in the process of distance education of children with intellectual disabilities in the conditions of an inclusive institution have been determined.

Key words: social networks, distance education, younger schoolchildren, intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Інтернет складає значну частину нашого життя і має великий вплив на формування особистості, особливо у молодшому шкільному віці, який є сенситивним для накопичення знань, набуття життєвого досвіду, розкриття індивідуальних особливостей, формування моральних якостей та рис характеру. Всесвітня мережа має великі можливості для розвитку пізнавальних можливостей дітей.

Незважаючи на значну різноманітність соціальних мереж, їх великий попит серед дітей і підлітків, проблема використання мережі Інтернет учнями

з особливими освітніми потребами у процесі навчання недостатньо висвітлена у спеціальній літературі.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням цього питання займалися як зарубіжні (А. Войскунський, А. Голдберг, Д. Грінфілд, К. Янг та ін.), так і українські вчені (Є. Акімова, Ю. Бабаєва, О.Белінська, Ю.Данько, А. Жичкина, О. Філатова та ін.). У своїх працях вони досліджували мотивацію користувачів Інтернету і соціальних мереж: їх вплив на розвиток, соціалізацію особистості, на особистість користувачів, симптоми, причини Інтернет-залежності, розробляли профілактичні заходи щодо її попередження.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей використання соціальних мереж у процесі дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного закладу.

Виклад основного матеріалу. Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному світі зумовлює занурення дітей шкільного віку в комунікативний процес, що реалізується у багатьох соціальних мережах Інтернет-простору. Досить важливо враховувати зміни в нашому житті, зокрема в навчанні, впродовж останніх 3-х років, що були викликані спочатку поширенням коронавірусної інфекції COVID-19 по всій планеті, а тепер і військовим станом в Україні через російську агресію. Ці події призвели до суттєвих змін в освітньому процесі, вимушено та масово почала поширюватися дистанційна форма навчання, яка сьогодні майже утвердилася на всій території країни. Дистанційна форма навчання сприяла інтенсифікації використання соціальних мереж учнями, які стали значно більше часу проводити за екранами різних цифрових гаджетів з доступом до мережі Інтернет.

Загальна тенденція до цифровізації сучасного суспільства дає можливість отримувати певну кількість послуг та соціальних дій не безпосередньо, а за допомогою інформаційних технологій он-лайн. Аналізуючи результати соціологічних опитувань, найбільш поширеними та популярними серед українців є такі соціальні мережі, як Facebook, Instagram, Tik-Tok, YouTube, різноманітні месенджери типу Viber, Telegram, Whatsapp тощо. Також у наш час неможливо обходитися без пошукової системи Google та соціальної мережі Google+. Соціальні мережі надають можливість заявити про себе, знайти співрозмовників, повідомити свою думку з будь-якого питання, ділитися особистими фото, відео та аудіо-файлами будь-якого змісту. Також є можливість створювати власні вайбер-групи та телеграм-канали за певними тематичними категоріями, в які можна запрошувати усіх реальних та віртуальних друзів, спілкуватися, обговорювати та дискутувати на різні теми. Перераховуючи вражаючі можливості соціальних мереж, виникають двоякі почуття. З однієї сторони, суцільний позитив, оптимізм, а з іншої – ризик надмірного занурення у віртуальне спілкування, розриву реальних соціальних зв'язків та формування шкідливої залежності [1].

Особливо великий ризик стати залежними від соціальних мереж мають здобувачі освіти, адже сучасний стиль навчання безпосередньо пов'язаний із

тривалим перебуванням в Інтернеті, а насиченість та інтенсивність навчальної діяльності обмежує можливості учнів у підтримці широких соціальних контактів у реальності [2].

Варто також співставити користь з ризиками соціальних мереж для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а саме порушеннями пізнавальної діяльності. Соціальні інтереси дітей з інтелектуальними порушеннями формуються важко. Одним з методів спонукання інтересу до пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами є використання різноманітних цифрових технологій та гаджетів, а також наявних соціальних мереж, що позитивно впливають на навчально-виховну та корекційно-розвиткову роботу. Оскільки компенсаторна властивість нових технологій дозволяє кожному учневі, незважаючи на особливості психофізичного розвитку, брати активну участь у навчальному процесі [4]. Використовуючи соціальні мережі, можна надати навчальному процесу більшої інтерактивності, позитивно вплинути на результати пізнавальної діяльності, підвищити мотивацію та якість навчання осіб з особливими освітніми потребами [3; 4].

Обіймаючи посаду асистента вчителя, мені неодноразово доводилося працювати в умовах дистанційного навчання. На початку введення військового стану в Україні у нашому закладі, як і в інших школах нашої країни, було впроваджено дистанційне навчання. Зупинимося детальніше на особливостях роботи вчителя. На першому етапі організації цієї форми навчання було створено сторінку класу у соціальних мережах Facebook та Viber, де було додано всіх батьків першокласників. Потім у Viber за допомогою групового дзвінка вчитель проводила урок. Також у створеній групі Viber вчителі поширювали підібрані відео-роз'яснення до певної теми з соціальної мережі YouTube, різні ігри та тренажери на закріплення вивченого матеріалу. У Viber діти надсилали фото виконаних робіт, а вчитель мала можливість оцінювати їх без оцінок та давати дітям фідбек за допомогою реакцій на повідомлення та стікерів. Варто відмітити, що ця реакція з боку вчителя, зі слів батьків дітей, часто стимулювала дитину до навчальної та творчої діяльності заради лайків та стікерів. Враховуючи особливості дітей з особливими освітніми потребами, ця можливість позитивно впливає на їхній психоемоційний стан, а також мотивує до пізнавальної діяльності та соціальної взаємодії. Також Вайбер передбачає можливість записувати голосові повідомлення. Так, наприклад, переважна більшість дітей в класі ще не читали і відповідно не могли написати текстове повідомлення, а особливо діти з інтелектуальними порушеннями, використовуючи дану опцію, мали можливість комунікувати з вчителем, однокласниками та з усіма учасниками освітнього процесу.

Наступним етапом було використання для проведення уроків програми Google Meet. У мережі Viber вчитель закріплювала посилання на конференцію у Google Meet, позначала час для приєднання. Проте впродовж уроку на вайбер вчитель продовжувала скидати додаткові роз'яснення та зразки виконання

завдань, що давало можливість дітям по завершенню уроків за потребою переглядати та повторювати навчальний матеріал у зручний час. Також по закінченню уроку діти фотографували виконанні письмові завдання та відправляли у групу або в особисті повідомлення вчителю.

За допомогою персональних відеодзвінків вчитель додатково працювала з дітьми з інтелектуальними порушеннями, приділяючи увагу подоланню труднощів у навчанні. Класний керівник консулювала батьків дітей з особливими освітніми потребами щодо методів та прийомів роботи з метою розвитку і закріплення набутих знань, вмінь і навичок, а також соціальної адаптації в період дистанційного навчання з використанням он-лайн технологій.

Під час дистанційного навчання в мої обов'язки входила організація разом з учителем освітнього процесу з використанням дистанційних технологій. Наприклад, за допомогою Viber комунікувала з батьками з приводу можливих змін у розкладі, щодо необхідності заздалегідь підготувати до уроку певні дидактичні матеріали та канцелярські приладдя тощо. Далі перевіряла, чи всі учні доєдналися до уроку, стежила, щоб у них були ввімкнені камери та вимкнені мікрофони, а при необхідності нагадувала певній дитині включити мікрофон.

Особливо важливою є комунікація з батьками дитини з інтелектуальними порушеннями. Оскільки під час дистанційного навчання учень потребує постійної присутності та посиленої допомоги з боку батьків. Але буває, що батьки мають важливі справи і не можуть приєднуватися до уроку. В такому разі я, порадившись та погодивши план дій з вчителем, організувала он-лайн зустріч, зазвичай це відеозв'язок у Viber, в зручний для батьків час. Також постійно консулювала батьків дітей з інтелектуальними порушеннями щодо використання різних навчальних матеріалів.

Ще одним важливим обов'язком асистента є підготовка дидактичних матеріалів для дитини з особливими освітніми потребами відповідно до кожної теми уроку, їхня адаптація з метою використання в умовах дистанційного навчання.

Висновки. Враховуючи описане, можна зробити висновок щодо ефективності та необхідності використання соціальних мереж під час дистанційного навчання для всіх здобувачів освіти. Оскільки використовуючи соціальні мережі, можна надати навчальному процесу більшої інтерактивності, позитивно вплинути на результати пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, підвищити їхню мотивацію та якість навчання.

Перспективним напрямком дослідження є розробка методичних рекомендацій для батьків щодо використання соціальних мереж в роботі з дітьми з метою підвищення їхньої пізнавальної активності.

Список використаних джерел

1. Городецька.О. Вплив соціальних мереж на розвиток та соціалізацію особистості. URL : <https://aup.com.ua/ml/conf/gorodetska.doc>

2. Нікулочкіна О., Петрик О. Вплив Інтернет-середовища на особистість молодшого школяра. URL : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/p35.html>

3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

УДК 376-056.264:78

СЕЛЕБИНКО Н.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук

О. ТКАЧ

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена висвітленню проблеми розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку засобами музичного мистецтва. Розкрито значення музики в корекційній роботі. Проаналізовано вправи з музичним супроводом, які сприяють розвитку мовлення молодших школярів та формують навички звуко-буквеного аналізу слова. Описано особливості використання музичного супроводу в занятті.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, порушення мовлення, засоби музичного мистецтва, логоритміка.

The article is devoted to highlighting the problem of speech development of younger schoolchildren by means of musical art. The importance of music in correctional work is revealed. The exercises that contribute to the development of the speech of younger schoolchildren by means of musical art and form the skills of sound-letter analysis of words have been analyzed. Features of musical logorhythms for the development of children's speech are described.

Key words: younger schoolchildren, speech disorders, means of musical art, logorhythms.

Постановка проблеми. Одним із провідних напрямів мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку є своєчасно організована робота щодо виховання звукової культури мовлення та розвитку фонематичного слуху, фонематичного сприймання, звуко-буквеного аналізу слова, що стане основою подальшого успішного навчання читання та письма дітей у процесі шкільного навчання.

Одним із засобів формування навички звуко-буквеного аналізу слова є музика. Музика - ефективний засіб корекційного та розвивального процесу,

що викликає у дітей позитивні емоції, бажання діяти, засіб корекції мовленнєвих порушень, та, зокрема, порушень у розвитку фонетико-фонематичних процесів. Взаємозалежність музичної та мовленнєвої діяльності сприяє мовленнєвому розвитку дітей, адже мова та музика базуються на звукових сигналах, які є основою комунікації [5].

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблему розвитку мовлення дітей засобами музичного мистецтва досліджували О. Андрійців, Н. Бондаренко, О. Козій, Л. Ліхіцька, Л. Стахова, С. Цимбал-Слатвінська [1-5]. Разом з тим, ця проблема вивчена ще не достатньо, що стало причиною для написання статті.

Метою статті є дослідження проблеми впливу музичних засобів на розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема застосування засобів музичного мистецтва для формування комунікативних навичок описала Л. Стахова, яка відобразила значення музики як ефективного корекційного засобу, спрямованого на мовленнєвий розвиток дитини, що має позитивний вплив на її емоції [4]. Дослідниця описала корекційні музичні засоби, розкрила дидактичні принципи застосування музики у корекційній роботі.

Е. Куцин зауважує, що музика зменшує емоційно-психічну напругу, розвиває психічні процеси, формує загальну та дрібну моторику, розвиває артикуляційну моторику [2].

С. Цимбал-Слатвінська, О. Козій зауважують, що прослуховування музики, музико-ритмічні рухи, музичні ігри, дидактично-музичні ігри, спів, гра на музичних інструментах зараз широко використовується логопедами в профілактичній практиці та корекції мовленнєвих порушень [5, с. 23].

Л. Стахова вважає, що розробка корекційно-розвиткових програм із застосуванням музичних засобів повинна здійснюватися на основі методів і прийомів, що застосовуються на музичних заняттях: спів, слухання музики, музично-ритмічні вправи, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах, музичні ігри [4, с. 83].

Важливе значення музика має для розвитку навичок звуко-буквеного аналізу слова. У букварний період основною мовною одиницею поруч зі звуком стає буква.

Букварний період поділяється на 2 етапи. На першому етапі діти знайомляться з голосними першого ряду (а, о, у, е, и, і), твердими і м'якими приголосними (м'якість позначається за допомогою букви і), навчаються читати склади та слова із цими буквами.

На другому етапі учні знайомляться з іншими засобами позначення м'якості на письмі – буквами ь, я, є, ю, а також з буквою ї. Вони оволодівають навичкою читання складів типу: твердий приголосний + голосний, м'який приголосний + голосний (пг, п'г).

Протягом усього букварного періоду на 1-му році навчання продовжується оволодіння учнями вимовою звуків, слів та речень простої

звукоскладової структури (односкладових, різних за будовою двоскладових слів та трьохскладових слів із трьома відкритими складами). Проводиться робота над фразовим мовленням. При цьому використовуються граматичні форми та словник, засвоєний на уроках розвитку мовлення. На першому році навчання учні оволодівають читанням та письмом окремих складів, слів та речень з буквами: а, у, о, и, е, і, п, б, м, в, ф, н, л, к, г, х, ґ, с, з, д, т, ш, ж, ь, й. Навчання грамоти проводиться на звуках, раніше відпрацьованих у вимові. До закінчення 1-го року навчання всі звуки повинні вимовлятися учнями правильно.

На другому році навчання діти вивчають букви, що позначають звуки, які найбільш складні за артикуляцією та акустичними ознаками. До них належать такі: р, ч, дж, ц, дз, я, ю, є, ї, щ.

Протягом усього періоду навчання грамоти проводиться робота, спрямована на аналіз та синтез звукового складу мовлення, корекційна робота над наголосом, ритмом та інтонацією. У зміст уроків обов'язково включають вправи на вироблення плавності мовлення, зміну сили та довготи звучання окремих звуків, звукосполучень та слів: повторення різних звукосполучень з поступовим прискоренням темпу, складових рядів, простих, коротких скоромовок.

Оволодіння навичками звуко-складового аналізу має першорядне значення для корекції та формування фонетичної сторони мови і її граматичної будови, також для вміння вимовляти слова складної складової структури. Тому важливо починати навчання звукового аналізу на основі одночасного вивчення звуку і його графічного зображення букви, в результаті у свідомості у дітей утворюється стійкий взаємозв'язок між звуком і буквою. На основі звукового аналізу і синтезу діти оволодівають читанням складів і слів. Усвідомлення звукової структури слова і робота по звуковому аналізу і синтезу є необхідною передумовою до навчання грамоті.

У 30-х рр. ХХ ст. почала активно розвиватися логопедична ритміка для корекції мовленнєвих порушень, насамперед заїкання (В. Гіляровський, Н. Власова). Сьогодні вона є обов'язковим компонентом корекційної методики подолання заїкання, а також застосовується для корекції загального недорозвинення мовлення, подолання фонетико-фонематичних порушень (Л. Федорович, Я. Пищалка).

Логопедична ритміка базується на системі музично-ритмічного виховання, що була запроваджена на початку ХХ ст. швейцарським педагогом і музикантом Емілем Жаком-Далькросом. Педагог був переконаний, що заняття з ритміки необхідні всім дітям, оскільки вона розвиває чуттєво-образне сприймання музичних творів, уяву, формує вміння виражати себе в рухах.

Логопедична ритміка – це система вправ, що передбачає виконання дітьми під музику рухів у супроводі ритмічного мовлення чи співу.

Завдання, які допомагає розв'язати логоритміка:

- оздоровлювальні (розвиток дихання, загальної, дрібної та мімічної моторики, зміцнення кістково-м'язового апарату, формування правильної постави, ходи, граційності рухів);
- освітні (уміння зосередити слухову, зорову, тактильно-вібраційну увагу, розвиток слухової й зорової пам'яті, координації рухів, рухової реакції на звукові та зорові подразники, уміння переходити від однієї діяльності до іншої, засвоєння елементарних музично-теоретичних знань);
- виховні (сприяння розумовому, моральному, естетичному, трудовому вихованню, розвиток художньо-творчих здібностей, відчуттів, формування морально-вольових якостей, почуття відповідальності);
- корекційні (коригування, подолання мовленнєвих та психомоторних порушень).

Комплексний вплив музично-логоритмічних вправ гармонізує мовленнєве дихання, сприяє зміцненню мімічних м'язів, формуванню фонематичної системи, розвитку темпоритмічних і мелодико-інтонаційних характеристик мовлення, уміння поєднувати рухи мовлення, підпорядковувати їх єдиному ритму, формує навички звуко-буквенного аналізу.

Отже, вправи з музичної логоритміки мають бути обов'язковою складовою системи занять з розвитку мовлення, формування музичних здібностей, навичок співу, музично-ритмічних рухів.

Програма корекційного супроводу передбачає блок музично-ритмічного виховання засобами логоритміки, який розвиває сприймання, де музика застосовується як комплекс, що спрямований на корекцію мовленнєвих порушень [5, с. 24]. Музичні вправи зміцнюють загальний тонус, нормалізують дихання та артикуляційну моторику, сприяють гарному настрою.

Н. Бондаренко зауважує, що музика – досить емоційний вид мистецтва, емоційна реакція на музику поширюється на мовлення дитини, викликає інтерес, зацікавленість у спілкуванні [1, с. 45]. Музика допомагає встановити емоційний контакт між дитиною і логопедом, стимулює до успіху.

Л. Стахова зауважує, що на логопедичних заняттях слухання музики розвиває фонематичний слух та фонематичне сприймання, увагу та пам'ять, що відіграє важливу роль у розвитку та корекції фонематичних процесах [4, с. 83].

Дидактичними принципами, на яких ґрунтується методика застосування музики у корекційній роботі щодо подолання порушень фонетико-фонематичного боку мовлення, є: принцип системності, індивідуального підходу, гуманізації, ускладнення матеріалу, послідовності та наочності.

Основними напрямками застосування музичних засобів під час корекційної роботи над розвитком мовлення є: спів, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні рухи тощо.

Завданням, що пропонуються дітям для розвитку слухової уваги, пам'яті і слухового контролю, є прослуховування музики. Для корекції порушень артикуляційної моторики, звуковимови, дихання, дикції, розвитку модуляцій голосу дітям пропонують співати. Для формування навичок звуко-буквенного аналізу можна використовувати спів по складах, протяжно, зі зміною одну звучання, що поступово змінюють один одного.

Для розвитку відчуття ритму, дихання – грати на музичних інструментах. С. Цимбал-Слатвінська, О. Козій зауважують, що надзвичайно важливим для розвитку мовлення є використання вправ на розвиток дихання, голосу та артикуляції. Такі вправи сприяють правильному діафрагмальному диханню, подовжують тривалість видиху, його силу та тривалість, їх поєднують з руховими вправами, доповнюють мовленнєвими фрагментами [5, с. 25].

Л. Ліхницька та О. Андрійців пропонують на логоритмічних заняттях проспівувати пісні, оскільки для учнів, які мають порушення мовлення, спів є найбільш ефективним способом навчання. Пісня є простою мовленнєвою моделлю, яка легко відтворюється, проспівування вимагає чіткої артикуляції, повноцінного уявлення про звуко-буквений склад слова. При проспівуванні складів діти вчаться римувати склади, запам'ятовувати слова, прості фрази колискових, пісень-казок, руханок та лічилок [3, с. 98].

Л. Стахова для розвитку фонетичної ритміки, мовнорухового аналізатора, формуванню навичок звуко-буквенного аналізу пропонує вправу «Гра на піаніно»: дитині пропонують запам'ятати звуки, що проспівує вчитель (о-і-а-о-і-а). Далі учень відтворює послідовність, натискаючи клавіші піаніно із зображенням символів таких звуків [4, с. 83].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, застосування музичних засобів для корекції мовлення та формування навичок звуко-буквенного аналізу досліджується досить давно та вважається достатньо успішним. Музика створює сприятливі умови для корекції мовленнєвих порушень, удосконалення артикуляційних рухів, розвиває фонематичний слух і дихання. Перспективами подальших досліджень є створення програми розвитку мовлення молодших школярів засобами музики та її практична апробація на заняттях з логоритміки, її окремих елементів на логопедичних заняттях та уроках рідної мови.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти* : зб. наук. праць. 2017. Вип. 1(57). С. 45-52.

2. Куцин Е.К. Формування основи розвитку особистості засобами музичної діяльності. *Вісник Національного університету «Чернігівський*

колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2019. Вип. 4 (160). С. 75-79.

3. Ліхницька Л., Андрійців О. Вплив занять з музичного мистецтва на розвиток мовлення дитини дошкільного віку. *Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Серія «Мистецтво»* : зб. наук. праць. Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю. 2020. С. 95-100.

4. Стахова Л. Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовлення засобами музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 73 (т.2) С. 82-88. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.19>

5. Цимбал-Слатвінська С.В., Козій О.М. Розвиток мовлення засобами музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 23-26.

УДК: 376-056.264-053.4:811

ТКАЧУК М.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **С. ПОЛІЩУК**

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ СЛОВОТВОРЧИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРИЄЮ

У статті розкрита сутність і зміст стертої дизартрії, вказані особливості її прояву. Особлива увага приділена характеристиці рівнів мовного розвитку дітей. Підкреслюється важливість та вказуються шляхи і засоби здійснення логопедичної роботи, направленої на розвиток словотворчих умінь у дітей дошкільного віку зі стертою дизартрією.

Ключові слова: діти, дошкільний вік, дизартрія, логопедична робота, розвиток, відхилення.

The article reveals the essence and meaning of stertoi dysarthria, the features of its manifestation are indicated. Special attention is paid to the characteristics of children's language development levels. The importance is emphasized and the ways and means of speech therapy work aimed at the development of word-forming skills in preschool children with obliterated dysarthria are indicated.

Key words: children, preschool age, dysarthria, speech therapy work, development, deviation.

Постановка проблеми. Одним із найбільш поширених мовних порушень серед дітей старшого дошкільного віку є стерта дизартрія, яка, як свідчать проведенні спостереження, має тенденцію до значного зростання. Складність даного захворювання полягає у тому, що воно часто поєднується з рядом мовних розладів, зокрема: заїкання, загальним недорозвитком мовлення тощо.

Це дає нам підстави зробити висновок, що «стерта дизартрія» – це мовна патологія, проявом якої є розлади фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи. Вона виникає внаслідок нерозвиненого мікроорганічного ураження головного мозку. При цьому слід зважати на той момент, що досить часто, як свідчить досвід практичної та дослідницької роботи, буває складно діагностувати стерту дизартрію, її диференціацію від інших мовних розладів, які можуть мати місце у дітей. Це в свою чергу негативно впливає на визначення шляхів корекції і обсягу необхідної логопедичної допомоги дітям зі стертою дизартрією.

Зважаючи на все вище сказане, враховуючи поширеність даного мовного порушення серед дітей старшого дошкільного віку, ми можемо зробити висновок про те, що в даний час назріла дуже актуальна проблема, яка полягає у наданні кваліфікованої логопедичної допомоги дітям зі стертою дизартрією.

Аналіз досліджень і публікацій. Зважаючи на те, що проблема стертої дизартрії у дітей старшого дошкільного віку є досить частою, то вона потребує конструктивного дослідження та знаходиться в центрі уваги ряду вітчизняних і зарубіжних науковців та дослідників. Порушенню звуковим мови у дітей старшого дошкільного віку приділяють велику увагу науковці: Н. Гаврилової, С. Конопляста, Т. Сак, Б. Кус, Л. Мороз та ін.

У своїх наукових працях вони зосереджують нашу увагу на вторинних відхиленнях в розвитку фонематичної, лексичної і граматичної сторони мови, які негативно відбиваються на ефективності шкільного навчання.

Крім всього вищесказаного, слід відмітити, що на даний час нагромаджено великий теоретичний матеріал з проблем етіології, симптоматики різноманітних клінічних проявів невимовних і мовних порушень при стертій дизартрії.

Про те, як свідчать проведені дослідження, на даний час ще недостатньо вивченими є питання формування словотворчих умінь у дітей із зазначеним мовним розладом; залишається невирішеною проблема розробки науково-обґрунтованої системи лінгвістичного матеріалу, що має місце при закріпленні мовленнєвих умінь, в тому числі і словотворчих у дітей зі стертою дизартрією. Це дає нам підстави зробити висновок про те, що перегляд підходів, які лежать в основі корекційно-логопедичної роботи з розвитку словотворчих умінь у

дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією є на даний час однією з актуальних проблем логопедії.

Метою написання статті є дослідження у визначенні оптимальних шляхів корекційно-логопедичної роботи з розвитку словотворчих умінь у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією.

Виклад основного матеріалу. Дослідження і аналіз наукових здобутків вітчизняних вчених (А. Голуб, С. Конопляста, Є. Соботович та інших) з питань розвитку словотворчих умінь у дітей старшого дошкільного віку свідчить про важливість своєчасного виявлення даного захворювання. Стерти Дизартрія найчастіше діагностується у дітей після 5 років [1]. Симптомами даного захворювання є порушення звуковимови, а саме: відсутність, зміна, спотворення звуків. Для таких дітей, за словами науковця, характерним є спрощення артикуляції, заміна складних звуків більш простими за артикуляційно-акустичними ознаками. Серед спотворення найбільш часто зустрічається бічне проголошення шиплячих, свистячих, передне язичник звуків, пом'якшення звуків. Крім цього можуть мати просодичні порушення: монотонна мова, маловиразна, тембр частіше низький, голос тихий, темп мови уповільнений або прискорений, порушення фонематичного слуху (частіше носить вторинний характер), тому що власна «змазана» мова не сприяє формуванню чіткого слухового сприйняття і контролю [1].

У дослідженнях Є. Соботович визначена типологія розладів залежить не тільки від неврологічної симптоматики, рухових порушень, але і від фонематичного і загального розвитку при різних формах дизартрії легкого ступеня [10].

Істотно при дизартрії страждає голос. Він стає хрипким, напруженим або ж навпаки, дуже тонким, слабким. Тобто спостерігається невиразність мови, монотонність інтонації. Мова втрачає свою плавність, темп мови може бути прискореним або уповільненим, не вдаються модуляції по висоті, силі голосу тощо.

У цьому контексті особливого значення набуває здійснення відповідної логопедичної роботи направленої на розвиток словотворчих умінь у вищевказаної категорії дітей. При цьому слід зазначити, що дитина зі стертою дизартрією не відразу опановує уміннями відтворювати всі склади слова: спочатку спостерігаються пропуски складів (елізії). При оволодінні складової структурою слова дитина навчається відтворювати склади слова в порядку їх порівняльної сили; спочатку з усього слова передається тільки ударний склад, потім з'являється перший предударний і, нарешті, слабкі ненаголошені склади. Опускання слабких ненаголошених складів перешкоджає засвоєнню входять до них звуків, і томудолярізних звуків і звукосполучень пов'язана із засвоєнням складової структури.

Порівняльну силу складів А. Гвоздьов [3] називає «головною причиною, що впливає на збереження одних складів у слові і на пропуск інших». А.

Гвоздьов вважає, що в передачі дитиною звукового складу слова, перш за все, слід розглянути засвоєння їм складової структури слова, тому що з цим пов'язана доля різних звуків і поєднань звуків. Як відомо, слова складаються з кількох складів, маючи своїм центром ударний склад, що характеризується найбільшою силою і чіткістю вимови, до нього примикають ненаголошені склади, що володіють меншою силою. Для складової структури російських слів характерно, що сила ненаголошених складів неоднакова: серед них найбільш сильним є перший предударний склад. Ці особливості складової структури слова дуже чітко позначаються на відтворенні слів дитиною.

А. Маркова [7] визначає складову структуру слова як чергування наголошених і ненаголошених складів різного ступеня складності, пропонує чотири параметри складової структури: ударна, кількість складів, лінійна послідовність складів і модель самого складу.

М. Савченко, аналізуючи питання про фактори, які впливають на виділення звуку зі слова, поряд із звуковим оточенням називає складову і ритмічну структуру: дитині легше виділяти звуки з двоскладових слів з відкритими складами, важче аналізувати слова з одним закритим стилем і ще важче з збігом приголосних [9].

При цьому слід зазначити, що мовний розвиток у дітей старшого віку зі стертою дизартрією може суттєво різнитися, а тому він поділяється на ряд рівнів.

Характеризуючи рівні мовного розвитку дітей зі стертою дизартрією науковець В. Тищенко виділяє такі особливості відтворення складової структури слова:

Перший рівень – обмежена здатність відтворення складової структури слова. У самостійному мовленні дітей переважають одно- і двоскладові слова, а в відбитій мові явно помітна тенденція до скорочення повторюваного слова до одного-двох складів (кубики - «ку»).

Другий рівень – діти можуть відтворювати контур слів будь-якої складової структури, але звуковий склад є дифузним. Найбільші труднощі викликає вимова односкладових і двоскладових слів зі збігом приголосних у слові. Тут часто спостерігається випадання одного із приголосних, а іноді й кількох звуків (зірка – «візьга»). У ряді випадків відбувається укорочення багатоскладових структур (міліціонер – «мілі»).

Третій рівень – повна складова структура слів. Лише в якості залишкового явища відзначається перестановка звуків, складів (ковбаса – «кобавса»). Порушення складової структури слова зустрічається значно рідше, головним чином при відтворенні незнайомих слів.

Четвертий рівень – діти роблять на перший погляд цілком, благополучне враження. Розуміючи значення слова, не утримують в пам'яті його фонетичний образ. Як наслідок – спотворення звуконаповнюваності в різних варіантах, описаних вище. Як зазначає автор, це стосується слів складної

складової структури. У дітей цього рівня відсутні антиципації і контамінації. Незавершеність формування звуко-складової структури, змішання звуків, характеризують недостатній рівень диференційованого сприйняття фонем. Порушення складової структури слів зберігається у дітей з мовленнєвою патологією протягом багатьох років, виявляється кожного разу, коли дитина стикається з новою звуко-складовою структурою [11].

На основі вищесказаного, ми можемо стверджувати, що логопедична робота з розвитку словотворчих умінь у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією потребує чіткого плану дій (неадекватного використання антонімічних засобів мови) і великих зусиль логопедів, вчителів, вихователів; процес засвоєння складового змісту слова тісно пов'язаний з мовним розвитком в цілому, зокрема зі станом фонематичних і моторних можливостей дитини.

Висновки та про перспективи подальших досліджень. Поширеним мовним порушенням серед дітей старшого дошкільного віку є стерта дизартрія, яка має тенденцію до зростання.

Стерта дизартрія є розладом мови, що характеризується комбінаторністю множинних порушень процесу моторної реалізації мовної діяльності.

У цьому контексті особливого значення набуває здійснення відповідної логопедичної роботи, направленої на розвиток словотворчих умінь у вищевказаної категорії дітей, на що і повинна бути націлена перспектива подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. Київ. Слово. 2010. 374 с.
2. Гаврилова Н.С. Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. 2012. № 24. С. 18-26.
3. Гвоздьов О.М. Питання вивчення дитячого мовлення. Київ. Лабіринт, 1961. 263 с.
4. Голуб А.В. Історичний аспект проблеми дизартрії (хронологізація. Перший та другий періоди). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 22(1). С. 30-40.
5. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ: Знання, 2010. 293 с.
6. Кус Б.І. Основні види порушень артикуляційної моторики при дизартрії / Б.І. Кус, О.І. Чекан. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених* зб. наук. праць. Мукачево: РВВ МДУ, 2020. Вип. 2(6). С. 79-84/
7. Мороз Л.В. Застосування засобів рефлексотерапії у корекційно-логопедичній роботі при стертій дизартрії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 18. 2021. С. 188-194.

8. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 160 с.
9. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Вип.1. 2004. С. 7-34.
10. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Вип. 4. 2007. С. 3-18.

УДК 376-056.264:811.161.2

УЛЯШКЕВИЧ Т.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Ю. БУГЕРА**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІЄСЛІВНОГО СЛОВНИКА В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості розвитку дієслівного словника у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Визначається, що корекція мовленнєвих порушень та збагачення словникового запасу є необхідною умовою для розвитку комунікативних умінь дітей з порушеннями мовлення. Підкреслюється особливе значення оволодіння дітьми дієслівним словником.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення; дієслово; дієслівний словник, активний словник, пасивний словник.

The article examines the peculiarities of the development of the verbal vocabulary in children with severe speech disorders. It is determined that the correction of speech disorders and the enrichment of vocabulary is a necessary condition for the development of communication skills of children with speech disorders. The special importance of children's mastery of the verb dictionary is emphasized.

Keywords: severe speech disorders; verb; verb dictionary, active dictionary, passive dictionary.

Постановка проблеми. Проблема формування словникового запасу дітей, стан словника при різних мовленнєвих порушеннях і методика його розвитку займає одне з центральних питань сучасній логопедії. Адже, багатство словника є ознакою високого розвитку мовлення дитини, а лексика як найважливіша частина мовленнєвої системи має велике загальноосвітнє і практичне значення. При порушеннях формування лексичного запасу мовлення дітей не можна вважати достатньо розвиненим. Зважаючи а те, що дієслово є основою будь-якого висловлювання, оволодіння дитиною зв'язним мовленням передбачає досить багатий дієслівний словник. Окрім того,

дієслівна лексика є необхідною складовою розвитку внутрішнього мовлення і тому позитивно впливає на психічний і комунікативний розвиток дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі неодноразово піднімалася проблема особливостей розвитку лексики дітей, що мають порушення мовлення (Л. Бартенєва, Л. Вавіна, О. Жильцова, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко та ін.). У дослідженнях виявлено кількісну і якісну своєрідність словникового запасу дітей з мовленнєвими порушеннями (Н. Жукова, Т. Філічева, Р. Левіна, Н. Симонова, Л. Спірова, Т. Филічева, Г. Чиркіна та інші). Визначено, що найбільші труднощі у дітей з ТПМ виявляються під час засвоєння та використання на практичному рівні лексики і граматики рідної мови (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Левіна, О. Ревуцька, Є. Соботович, Н. Січкарук, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, О. Федорова, Н. Чередниченко, О. Шахнарович, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.). В методичній літературі розроблені деякі практичні рекомендації, що сприяють формуванню лексики у дітей із мовленнєвими порушеннями (Ю. Гаркуша, Г. Грибань, Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Т. Филічева, Т. Туманова, Н. Чередниченко та ін.). Проте, незважаючи на те, що на сьогодні існують створені теоретичні основи вивчення лексичної сторони мовлення дітей із порушеннями мовлення, до теперішнього часу практичні дослідження в цій області представлені недостатньо [1; 2; 3].

Мета статті – висвітлити особливості розвитку дієслівного словника у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Лексика є першорядним засобом для накопичення знань та уявлень про навколишнє середовище, для становлення комунікативних процесів та понятійного (словесного) мислення. В онтогенезі мовлення дитина опановує різними типами лексичних значень у певній послідовності. В першу чергу, це назви предметів (іменники), потім – дій (дієслова) та інші: ознак, станів. Проте, розуміти відповідні лексичні значення дитина починає інакше: спочатку дії, потім назви.

В учнів молодших класів, з тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються обмеженість і нестійкість мовленнєвого досвіду, збіднений та недостатньо диференційований словниковий запас та особливості психічного розвитку, що зумовлює появу лексико-граматичного недорозвитку та утруднення в навчанні рідної мови (Г. Грибань, О. Жильцова, Г. Каше, Р. Левіна, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, Л. Трофименко, Н. Чередниченко та ін.). Зокрема, недорозвинення лексичної сторони мовлення школярів з тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) характеризується порушенням предметної спрямованості слів, дифузним і нестійким характером лексичних значень, слабкою орієнтацією у змістовній стороні слів, обмеженості обсягу семантичних полів. Ці та інші недоліки призводять до так званого «структурного» аграматизму (С. Коновалова, Є. Соботович, ін) [1; 2; 3].

Для дітей з ТПМ характерне переважне вживання дієслів в інфінітиві або формі 3-ї особи однини і множини теперішнього часу. Форма минулого часу

дієслова часто замінюється формою теперішнього часу і навпаки (наприклад, Микола садок йду). Спостерігаються взаємозаміни однини і множини дієслів (наприклад, з'явилася квіти), змішання дієслів минулого часу в чоловічому і жіночому роді (наприклад, тато працювала). Середній рід дієслів минулого часу в активному мовленні не вживається [3].

Частина слів, знайомих дітям, все ще виявляються недостатньо закріпленими в вільному мовленні через рідкісне їх застосування, тому при складанні речень діти намагаються уникати їх. Іноді навіть такі знайомі дієслова, як поїти і годувати, у багатьох дітей часто недостатньо чітко розрізняються за змістом.

Можна відзначити помилки, пов'язані із недостатньою диференціацією виду дієслів («виспалися», поки було темно, замість спали), дещо рідше відзначається неправильне узгодження іменників і дієслів («хлопчик грають», «дівчинки малювала»). У дітей відсутні чіткі уявлення про лексичні значення слів. Багато форм дієслів нерідко замінюються дітьми на подібні за значенням («приїхали – прибули»).

Значимо, що дієслівна лексика відіграє вагоме значення для розвитку синтаксичної будови мовлення та опанування різними типами синтаксичних структур. Дієслова разом з іншими елементами предикативної лексики, організовують у певну систему інші частини мови – відіграють важливу роль в утворенні смислових залежностей у структурі речення, тобто регулюють синтаксичні зв'язки (Ю. Апресян, Л. Васильєв, В. Виноградов, Г. Золотова, А. Потебня, А. Шахматов, Р. Фрумкіна та ін.) [1; 2].

Одним із завдань розвитку мовлення учнів початкових класів із ТПМ є робота над словом, що передбачає якісне збагачення словника, формування уміння правильно, точно та виразно використовувати у своїй мовленнєвій практиці лексичні структури української мови. Для навчання дитини з ТПМ в школі важливим є як орієнтування дитини на значення слова, так і на його звукову форму; на слово як елемент мовленнєвої дійсності.

Серед граматичних одиниць української мови дієслово характеризується найбільшою складністю та різноманітністю. Адже саме дієслово виступає центром висловлювання, що значною мірою просуває мовленнєвий розвиток учнів, динамізує мовлення, організує синтаксичну структуру речень, створює умови для виникнення зв'язного мовлення. Дієслово, як організуючий центр речення, має найбільше синтаксичних зв'язків у реченні, чим пояснюється його синтаксична специфіка [1; 2; 3].

Формування знань про дієслово відбувається на уроках української мови, які передбачають опрацювання дієслівної лексики як на практичному, так і теоретичному рівнях засвоєння. Практичний рівень володіння дієслівною лексикою зорієнтований на практичне засвоєння лексикологічних понять: лексичне значення дієслова; вживання дієслів у прямому та переносному значеннях; вживання дієслів у декількох значеннях; дієслова близькі за значенням (синоніми) і дієслова з протилежним значенням (антоніми); найпоширеніші – омоніми [3].

Попереднє ознайомлення учнів з цими лексикологічними поняттями слугуватиме лінгвістичною основою для розширення, узагальнення та систематизації лексичних уявлень і понять у ході роботи над дієсловом, як частиною мови, а також сприятиме формуванню лексико-граматичних та граматичних понять у їх функціональному вираженні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зважаючи на те, що дієслово – це форма усвідомлення та узагальнення дії, формування знань про нього забезпечить перехід учнів на якісно новий, словесно-логічний рівень мислення. Це є актуальним та необхідним для дітей з мовленнєвими порушеннями. Корекція мовленнєвих порушень та збагачення словникового запасу є необхідною умовою для розвитку комунікативних умінь дітей з ТПМ. Особливого значення набуває оволодіння дітьми дієслівним словником. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в більш детальному вивченні зазначеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Грибань Г.В. Дослідження особливостей оволодіння дієслівної лексикою молодшими школярами з ТПМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 2. Київ: Актуальна освіта, 2005. С. 47 -53.
2. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2 – 7.
3. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім “Слово”, 2012. 208 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'36

ЦЕМКО А.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,
доцент **О. БЄЛОВА**

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз теоретичного дослідження щодо розвитку лексико-семантичного рівня мовлення в дітей з нормотиповим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Було визначено, що лексичний рівень ґрунтується на словниковому складі мови одиницею його є слово, яким позначають предмети, властивості, дії тощо. Лексичне значення слова це – тлумачення його змісту. У дітей з нормотиповим психофізичним розвитком лексичні вміння засвоюються поетапно: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття. На збагачення словникового запасу впливає розвиток фонетичного та

граматичного рівнів, сформованість когнітивної сфери (функціонування пізнавальних процесів). У дітей з порушеннями мовлення лексичні вміння недорозвинені та відстають від вікових показників.

Ключові слова: лексика, семантика, лексико-семантичний рівень мовлення, діти з мовленнєвими порушеннями, нормотиповий розвиток мовлення.

The article analyzes the theoretical research on the development of the lexical-semantic level of speech in children with normotypical psychophysical development and speech disorders. It was determined that the lexical level is based on the vocabulary of the language, its unit is a word used to denote objects, properties, actions, etc. The lexical meaning of a word is an interpretation of its meaning. In children with normotypical psychophysical development, lexical skills are learned in stages: the correlation of a word with an object; understanding the meaning of the word; generalization of the verbal concept. The enrichment of the vocabulary is influenced by the development of phonetic and grammatical levels, the formation of the cognitive sphere (functioning of cognitive processes). In children with speech disorders, lexical skills are underdeveloped and lag behind age indicators.

Key words: vocabulary, semantics, lexical-semantic level of speech, children with speech disorders, normotypical speech development.

Постановка проблеми. Труднощі в засвоєнні лексико-граматичної будови мовлення є насамперед результатом абстрактності граматичних значень і великої кількості мовленнєвих правил у граматичній системі мовлення. Оскільки під час порушення мовлення послаблюється засвоєння знакової форми мовлення, також порушується поєднання знаків на основі мовленнєвих правил і функціонування знаків у процесі мовленнєвого вираження. Лексико-граматичний спосіб мовлення цієї категорії дітей характеризується тим, що вони не оволодівають деякими різними за значенням складними лексико-граматичними формами, а саме орудним відмінком, виникають труднощі під час розмежування закінчень за видами відмінювання тощо.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку лексико-семантичного рівня мовлення в дітей є предметом дослідження багатьох вчених, зокрема ними розглядалися: лексичні значення слова під час аналізу історії українського мовознавства (С. Бевзенко); його тлумачення представлено в енциклопедичному словнику (Л. Звонська, Н. Корольова, О. Лазер, С. Стельмах та ін.); описано розуміння лексичного рівня мовлення в античній літературі (Ю. Ковбасенко). Особливості розвитку лексичного рівня мовлення вивчалися також у дітей з особливими освітніми потребами (В. Синьов М. Матвеева, О. Хохліна та ін.) та логопатологією (О. Белова, С. Конопляста, А. Яковенко та ін.), зокрема із загальним недорозвиненням мовлення (І. Горай); було представлено діагностичну (Н. Пахомова) та корекційну роботу з цією категорією дітей (Л. Лепеха, М. Городиська та ін.).

Мета статті – проведення науково-теоретичного аналізу щодо розвитку лексико-семантичного рівня мовлення в дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лексичне значення є продуктом мисленнєвої діяльності людини. І. Варченко стверджував, що сьогодні у вітчизняному мовознавстві накопичено й узагальнено великий досвід лексикологічного осмислення, охарактеризовано різні теорії лексичного значення. Їх висвітлення є необхідною передумовою для розвитку когнітивного контексту, крізь призму якого можна міркувати про сучасні теоретичні та концептуальні парадигми та концепції лексичного значення. У європейському гуманістичному мисленні важливу роль у розвитку наукових знань про лексичне значення слова відіграли античні філософи, які визначили проблему «походження імен, або взагалі мови, і вперше почали досліджувати синонімію, семантики та етимології, тобто намагалися встановити систему імен, їхнє значення, утворення, «пов'язували розвиток історії людства з його потребою спілкуватися за допомогою слів» [7, с.34].

Питанням генезису назв речей присвячено діалог Платона «Кратіл». Учасники діалогу Сократ і Кратіл визнають закономірний зв'язок звуків слова з позначеним ним предметом і доходять висновку про розвиток слова шляхом творення з нього нових слів: первинний зв'язок між назвою і річ втрачається, але слово залишається пов'язаним з об'єктом, бо воно вживається багатьма поколіннями, тобто зв'язок між ім'ям і річчю визначається соціальною традицією [4, с. 56].

Натомість у трактаті «Про тлумачення» Арістотель висловлює думку про умовний зв'язок між звуком і значенням слова: «Ім'я – це звук з умовним значенням, без відношення до часу, окрема частина якого» (звук) нічого не означає». Праці філософа поклали початок теорії умовного походження слова: «За природою немає імен; стаючи символом, вони набувають умовного значення, бо навіть невиразні звуки самі щось пояснюють, як, наприклад, у тварин, хоча жоден із цих звуків не є назвою» [1, с.82].

В історико-лінгвістичному ракурсі думка Т. Гоббса про здатність слова інтегрувати різнохарактерну інформацію і на цій основі створювати внутрішньо неоднорідну структуру значення слова, яка включає суб'єктивне та об'єктивне, є неперевершеною – збірне й індивідуальне, загальне й часткове, виявилось когнітивно важливим: «Слово крім значення, зумовленого природою зображуваної з його допомогою речі, має також значення, зумовлене природою, схильностями й інтересами мовця» [1, с.48].

З середини ХІХ ст. в європейському мовознавстві починається етап виділення лексикології в окрему лінгвістичну дисципліну. У вітчизняній науці важливий аспект у розвитку лексикології мають ідеї О. Потебного, які суттєво вплинули на формування теорій лексичного значення.

Об'єднуючу функцію для всіх сторін і вимірів лексичного значення виконує внутрішня форма слова. Його наукове тлумачення, засноване на історико-діалектичному розумінні мовних явищ, характерному для слова як

динамічної властивості, функціональні властивості якої можна визначити в різних вимірах – процесуальному, результатному, ономасіологічному, семасіологічному, комунікативному.

Внутрішню форму слова мовознавець розглядає з точки зору її місця і ролі в називанні словом явищ дійсності: «будь-яке слово складається перш за все з трьох елементів: єдності артикульованих звуків, тобто зовнішніх ознак, значення; репрезентації, тобто внутрішній знак значення і саме значення» [10, с. 562].

Розуміння дитиною значення слів стає стійким і поза-ситуативним. При цьому дитина інтуїтивно орієнтується на істотні ознаки групи предметів, що позначаються словом. Таким чином, словом «квадрат» дитина називає всі фігури з 4 сторонами, незалежно від того, якого кольору, розміру і матеріалу вони зроблені. Серед прикметників багато слів, що позначають риси характеру людини (веселий, злий, добрий), якими володіє дитина, у тому числі й у певних ситуаціях спілкування, де ці властивості проявляються: поганий, бо заважає дітям гратися, бреше; добре, бо допомагає і хвалить.

Дитина намагається розширити свій словниковий запас, намагається зрозуміти нові слова [6, 12 с.]. Регулятивна функція зароджується в дитинстві і у дітей раннього віку відіграє значну роль у засвоєнні соціального досвіду, особливо правил поведінки. Дитина здатна виконувати більш складні вказівки дорослого, виконуючи 2-3 дії, що призводять до запам'ятовування: 10 посадити ляльку і піднести чашку.

Дитина розуміє пояснення дорослого: «як мити руки», «як взуватися», «як розчісуватися». Існує так звана підпорядкована мова, яка є перехідною між зовнішньою і внутрішньою. Дитина реагує на «можна» і «не можна» дорослого. У багатьох дітей «не можна» викликає бурхливий протест, який зникає при правильному вихованні [3].

Першим чинником розвитку словника є завершення розвитку звуко-узагальнень, результатом чого є формування стійкості слухового сприймання. Відомо, що на мовлення дітей впливає те, як спілкується дорослий. Через слухове сприйняття дитина вилучає мовні одиниці з мови оточуючих людей. З другого-третього місяця до п'ятого-шостого місяця життя (час воркування) дитина вимовляє звуки, що складаються з чітко розділених, але недостатньо чітких довгих звуків. Спочатку вимовляються а-гу, а-ги, бу-у, потім мам, амм, потім – досить чіткі окремі звукосполучення: ма, ба, па, потім при наслідуванні звуки дублюються: ма-ма-ма. , ба- ба, па -па-па тощо [9, 167 с].

Лише в кінці дошкільного віку дитина наближається до засвоєння абстрактного значення слова. Тут створюються складні логічні мовні зв'язки. Засвоєння системи морфологічного словотвору починається з дворічного віку. А до чотирьох років діти повністю (за винятком нетипових випадків) опановують морфологічну систему рідної мови. Так, у мовленні дитини з нормальним розвитком після 1 року, 9 місяців – 2 років з'являються перші похідні слова (переважно із зменшувальним і родовим суфіксами разом з

першими формами числа в іменниках у називному та знахідному відмінках) [7, 22с.].

При загальному недорозвиненні мовлення формування і розвиток лексико-семантичної структури мовлення протікає нерівномірно, наприклад, засвоєння активного і пасивного словника у таких дітей відбувається ефективніше, ніж засвоєння граматичних значень, що пояснюється, що граматична система мови організована на основі великої кількості правил.

У більшості випадків такі граматичні форми, як словозміна і словотвір, виникають у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в тому ж порядку, що і при типовому розвитку мовлення. У таких дітей повільніше відбувається розвиток граматичної будови мовлення, спостерігаються порушення в розвитку морфологічного і синтаксичного ладу мовлення та семантичних формальних компонентів мовлення. У дітей із порушенням мовлення також спотворена картина загального мовленнєвого розвитку.

Вивчаючи особливості мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення для них характерні порушення в засвоєнні морфологічних і синтаксичних одиниць мовлення. Для таких дітей також характерні труднощі у виборі граматичних засобів для вираження власних бажань і думок, труднощі спостерігаються також у поєднанні цих думок.

По-перше, проблеми в лексико-граматичній будові мовлення таких дітей зумовлюють недостатній розвиток морфологічних і синтаксичних узагальнень, несформованість мовленнєвих операцій, під час яких відбувається граматичне конструювання, виділення конкретних елементів мовлення зі сформованої моделі, що склалася у свідомості дитини, об'єднання їх у певні синтагматичні системи.

Варто зазначити, що узагальнення мовлення можуть мати як первинний характер, так і вторинний характер несформованості.

При навчанні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення порушення формування і розвитку лексико-граматичних операцій може викликати велику кількість морфологічних аграматизмів. Суть цих аграматизмів, як правило, полягає в труднощах визначення морфеми, зіставлення її морфемної сутності зі звуковим значенням.

За дослідженнями О. Белової у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком лексичні вміння засвоюються поетапно: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття. На збагачення словникового запасу впливає розвиток фонетичного та граматичного рівнів, сформованість когнітивної сфери (функціонування пізнавальних процесів). У дітей з порушеннями мовлення лексичні вміння недорозвинені та відстають від вікових показників; 2) з метою вивчення лексичного рівня мовлення в дітей з логопатологією використані завдання спрямовані на дослідження імпресивного (розуміння значень слів) та

експресивного мовлення (розповідь за малюнком, класифікація понять, визначення протилежного значення слова). 3) результати констатувального експерименту свідчили, що в дітей із логопатологією лексичні вміння розвивається по-різному: є дошкільники (з різних категорій), котрі мають достатньо сформований пасивний та активний словники; друга група більше відчуває проблеми в експресивному мовленні, ніж в імпресивному; інші ж не розуміють багатьох поданих слів; відчувають проблеми під час складання розповіді, що вірізняється однотипністю; мають труднощі під час класифікації понять та визначення слів із протилежним значенням [2].

Висновки. Визначено, що оволодіння лексичною семантикою є мовною компетенцією дитини. Функціонування лексико-семантичної системи на всіх етапах її розвитку забезпечується мовленнєвими операціями, основними з яких є верифікація, категоризація, інтерпретація, комбінування. Опосередкування такої системи відбувається за рахунок когнітивних операцій і процесів – аналізу, синтезу, граматичної та логічної категоризації, узагальнення тощо.

Відповідно, при несформованості або частково порушених мовно-когнітивних операціях виникатимуть проблеми як у засвоєнні лексичної семантики, так і в осмисленому сприйнятті мовлення. При цьому не буде створено достатніх оперативних передумов (психологічних, лінгвістичних) для розвитку мовлення та розумових операцій.

Перспективою подальших досліджень стає експериментальне вивчення складових образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства: Історія вивчення української мови: Київ. Вища школа. 1991. 230 с.
2. Белова О. Б. Щодо проблеми розвитку лексичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і спеціальна психологія. 2023. Вип. 91. С.22-28.
3. Горай І.В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ. Реабілітаційна педагогіка: Теорія і практика. Полтава. 2009. ПДПУ. 50с.
4. Енциклопедичний словник класичних мов. «Кратил, або про правильність імен» / Л. Л. Звонська, Н. В. Корольова, О. В. Лазер-Паньків та ін.. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2017. с. 280.
5. Ковбасенко Ю. І. Антична література. Київський університет імені Бориса Грінченка, Гуманітарний інститут. Київ, 2014. 255 с.
6. Лепеха Л.П., Городиська М. Б Логopedичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів-Дрогобич: Посвіт. 2014. 76 с.

7. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Навчально-методичний посібник. Полтава. АСМІ. 2008. 84с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Полтава : Довкілля. Київ. 2008. 712 с.
9. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ. Знання. 2008. 246 с. 167 с
10. Стельмах С. П. Історична наука // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2005 с. 672.

УДК: 376-056.264:028

ЦЕРКЕВИЧ Г.
науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент **С. ПОЛЩУК**

СИМПТОМАТИКА ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ. ФОРМИ ДИСЛЕКСІЇ

У статті розкриті сутність і зміст дислексії, вказана симптоматика порушення читання. В статті знайшли відображення та вказані механізми виникнення дислексії; детально охарактеризовано форми цього захворювання.

Ключові слова: симптоматика, порушення, читання, навички, несформованість.

The article reveals the essence and content of dyslexia, indicates the symptoms of reading disorders. The article reflects and indicates the mechanisms of dyslexia occurrence; the forms of this disease are described in detail.

Key words: symptoms, disorders, reading, skills, lack of formation.

Постановка проблеми. В контексті загальнолюдських цінностей проблема здоров'я людини набуває все більшого значення. Як зазначено в Статуті (Конституції) Всесвітньої організації охорони здоров'я, володіння найвищим досяжним рівнем здоров'я є одним з основних прав будь-якої людини без відмінності раси, релігії, політичних переконань, економічного і соціального становища [1, с. 69]. Важливим кроком до вирішення цієї проблеми є посилення боротьби з дислексією, яка може виникати внаслідок уражень кори головного мозку, тобто при афазіях.

У Міжнародній класифікації хвороб (ІСД-10) дислексія визначається як «специфічне порушення читання».

В логопедичній літературі дають наступне визначення: «Дислексія – часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке обумовлене не сформованістю (порушенням) психічних функцій та проявляється в чисельних

помилках, які стійко повторюються під час читання». Основним порушенням при цьому є стійка нездатність оволодіти складозлиттям і автоматизованим читанням цілими словами, що частково супроводжується недостатнім розумінням прочитаного. В основі розлику лишає порушення специфічних церебральних процесів, що в цілому складають основний функціональний базис навички читання [9].

Зважаючи на все вище сказане і враховуючи важкість даного захворювання, оскільки крім вищезазначеного симптому дислексія проявляється як явище емоційно-вольової незрілості, тобто містить симптомно-комплекс суцесвної недостатності, церебрастенічні порушення, специфічні порушення психічних процесів, ми можемо стверджувати про доцільність подальшого дослідження даної проблеми.

Аналіз досліджень і публікації. Зважаючи на актуальність даної проблеми, питанням симптоматики порушення читання велику увагу приділяють ряд вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема: Р. Беккер, М. Совак, О. Корнеєва, Б. Хальгрєн, З. Мотейчик та інші, які стверджують про поширеність даного захворювання. Зокрема вони констатують, що в школах для дітей з ТВМ та із затримкою психічного розвитку дислексія виявлена у 20-50 % випадків. За даними дослідників у перших класах допоміжної школи порушення читання спостерігається у 62% учнів. У хлопців дислексія зустрічається в 4,5 разів частіше ніж у дівчат [5].

Всі ці та інші наукові дослідження, які стосуються даної проблеми, переконують при необхідності подальших досліджень питань пов'язаних з симптоматикою порушень читання в учнів.

Мета статті. Метою написання статті є дослідження симптоматики порушень читання у дітей шкільного віку і встановлення форм дислексії, які здійснюють безпосередній вплив на процес читання.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науковій літературі, яка направлена на визначення порушень читання, використовують терміни: «алексія» – для визначення повної відсутності читання; «дислексія», «дислексія розвитку», «еволюційна дислексія» – для визначення часткового порушення процесу оволодіння читанням.

Під дислексією розуміють стани, основним проявом яких є часткове порушення процесу оволодіння читанням, що обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій та проявляється в численних помилках, які чітко повторюються під час читання.

При цьому слід зазначити, що основними умовами оволодіння навичками читання, як відмічає А. Богуш [1] є сформованість усіх сторін усного мовлення дитини (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної та синтетичної), достатній розвиток немовленнєвих психічних функцій (зорово-просторових уявлень, зорової пам'яті), розумових операцій – зорового аналізу

та синтезу, зорового та слухового контролю, а також високий рівень інтелектуального розвитку [6].

В цьому аспекті важливим питанням є виявлення механізмів виникнення дислексії. Проведені дослідження свідчать про різноманітні аспекти виникнення дислексії. З позиції психологічного аспекту дислексія виникає внаслідок несформованості мовленнєвих та немовленнєвих психічних функцій, які забезпечують процес оволодіння читанням у нормі. Психолінгвістичний аспект вивчення порушень читання розглядає дислексію як порушення різних операцій процесу читання (зорового сприймання та розрізнення букв, вибору фонем, злиття звуків у склади, синтезу слів у речення, співвіднесення їх зі значенням) внаслідок несформованості сенсомоторних, мовних та семантичних операцій.

Тобто симптоматика дислексії визначається по-різному в залежності від розуміння механізмів цих порушень. Немовленнєві порушення (порушення зорово-просторових уявлень, суцесивних функцій та ін.), які майже завжди супроводжують дислексію, не є симптомами дислексії, а являють собою її патогенетичні механізми.

Дислексія проявляється в уповільненні процесу оволодіння читанням, а також в уповільненні темпу, швидкості читання за рахунок великої кількості регресій, підвищеної довготи фіксацій. Найбільш типовим проявом дислексії є стійкі та специфічні помилки читання. При дислексії спостерігаються такі типи помилок:

1. Заміни та змішування звуків при читанні, частіше фонетично близьких звуків, а також заміни схожих за накресленням букв.
2. Побуквене читання – порушення злиття звуків у склади та слова.
3. Спотворення звукоскладової структури слова, яке проявляється в різноманітних помилках.

При цьому важливим моментом є виявлення форм дислексії, в основі яких лежать різні критерії: прояви, ступінь вираженості порушень читання, порушення діяльності аналізаторів, які беруть участь в акті читання, порушення тих чи тих психічних функцій, урахування операцій процесу читання.

За проявами виділяють два види: літеральна, яка проявляється у нездатності або труднощах засвоєння букв, тавербальна, яка проявляється в труднощах читання слів. Однак цей поділ є умовним, тому що ці два види можна зустріти одночасно у одних і тих самих дітей.

Дослідження дозволили визначити такі види дислексії (на основі порушених механізмів, тобто несформованості операцій процесу читання, а також психічних функцій, які забезпечують процес читання в нормі): оптичну, мнестичну, фонематичну, семантичну та ін.

Оптична дислексія проявляється в труднощах засвоєння та у змішуванні графічно схожих букв та їх взаємозамінах. Ця форма дислексії пов'язана з

нерозчленованістю зорового сприймання форм, з недиференційованістю уявлень про схожі форми, з недорозвиненням оптико-просторових уявлень, а також з порушенням зорового гнозису, зорового аналізу та синтезу.

Мнестична дислексія проявляється у труднощах засвоєння усіх букв, у їх недиференційованих замінах. Вона обумовлена порушенням процесів встановлення зв'язків між звуком та буквою та порушенням мовленнєвої пам'яті.

Фонематична дислексія пов'язана з недорозвиненням функцій фонематичної системи.

Семантична дислексія проявляється в порушенні розуміння прочитаних слів, речень, тексту при технічно правильному читанні (слова, речення, текст не спотворюються в процесі читання). Ці порушення можуть спостерігатися при поскладовому читанні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведених досліджень нами зроблені наступні висновки: дислексія є важким захворюванням, в основі якого лежать порушення специфічних церебральних процесів. Проявом дислексії є часткове порушення процесу читання. Існують такі види дислексії як оптична, мнестична, фонематична тощо.

Зважаючи на складність цього захворювання необхідним є подальше дослідження виникнення дислексії на ранньому етапі з метою запобігання її ускладнення.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. Київ. Слово. 2010. 374 с.
2. Гаврилова Н.С. Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. 2012.
3. Гвоздьов О.М. Питання вивчення дитячого мовлення. Київ. Лабіринт, 1961. 144 с.
4. Ільяна В.М. Аналіз сформованості навички читання в учнів молодших класів спеціальної школи для дітей з ТПМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Вип. 3. С. 55-62.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. 3-є видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 160 с.
6. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць: Вип.1. 2004. С. 7-34.
7. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. Вип. 4. 2007. С. 3-18.
8. Beneventi H. Dyslexic childrens how short-term memory deficits in phonological storage and serial rehearsal: an fMRI study / H. Beneventi, F. E.

Tonnesen, L. Ersland // International journal of neuroscience. 2009. No. 119. P. 2017-2043.

9. Blomert L. Is there a causal link from a phonological awareness deficit to reading failure in children at familial risk for dyslexia? / L. Blomert, G. Willems // Dyslexia, 2010. No. 16 (4). P. 300-317.

10. Gooch D. Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms / D. Gooch, M. Snowling, C. Hulme // Journal of child psychology and psychiatry, 2011. No. 52 (2). P. 195-203.

УДК 376-056.264-053.4:81'36

ШЕВЧЕНКО Л.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **О. БЄЛОВА**

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАННЯ СКЛАДАТИ ОПИСОВІ РОЗПОВІДІ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз теоретичного дослідження щодо навчання дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком та з порушеннями мовлення складати описові розповіді. Розвиток вмінь здійснювати описову розповідь розширює словниковий запас, розвиває зв'язне мовлення, формує емоційні, естетичні переживання, внаслідок чого з'являється внутрішня потреба у висловленні думок та почуттів.

Ключові слова: розповідь, описова розповідь, методи навчання, діти з мовленнєвими порушеннями.

The article analyzes the theoretical research on teaching older preschool children with normotypical development and speech disorders to compose descriptive stories. The development of the ability to carry out a descriptive story expands the vocabulary, develops coherent speech, forms emotional, aesthetic experiences, as a result of which an internal need to express thoughts and feelings appears.

Key words: story, descriptive story, teaching methods, children with speech disorders.

Постановка проблеми. Вміння складати розповіді дітьми дошкільного віку є однією з передумов для успішного засвоєння ними навчальної дошкільної та шкільної програм. Діти з порушеннями мовлення відчувають певні труднощі під час спілкування з близьким оточенням, формулювання власної думки, переказу оповідань, створень розповідей на різні теми.

Використання в корекційній роботі прийомів казкотерапії сприяють психоемоційному та мовленнєвому розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Розвиток мовленнєвих компонентів у дітей з нормотиповим психофізичним розвитком був представлений у педагогічних та психологічних наукових: розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці (Н. Гавриш); важливість розвитку зв'язного мовлення під час складання розповіді у дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Луцан Л. Якубинський та ін.); методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах (А. Богуш). У дітей з порушеним мовленнєвим розвитком було розглянуто: мовленнєву готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (О. Белова); розкрито корекційна робота щодо зв'язного мовлення у дошкільників віку із загальним недорозвитком мовлення (О. Таран); здійснено логопедичні підходи в розвитку мовлення (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Г. Шашкіна, Г. Швайко та ін.); описано 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 – науково-теоретичний аналіз щодо особливостей розвитку вмінь складати описові розповіді дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розповідь – це самостійно складений зв'язний, розгорнутий виклад певного факту, події, характеризуються самостійним вибором змісту та мовної форми. Розповідь становить складну в лінгвістичному та психологічному відношенні форму усного мовлення. Вона більш розгорнута, вимагає більшої напруженості пам'яті, напруженої уваги до змісту і форми мови [3; 4].

Н. Гавриш відзначає, що розповідь спирається на мислення є логічно послідовним, ніж під час діалогічного мовлення. Потребує ретельної попередньої підготовки, значного вольового зусилля, композиційних і логічних умінь [5., с. 21].

А. Богуш підкреслює, що розповідь «не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу, вона, як правило, адресована не одній людині, а багатьом. Тому розповідь повинна бути складена дуже ретельно, щоб бути зрозумілою слухачам» [2, с. 45].

Розповіді можна охарактеризувати з різних точок зору: за функцією (призначенням), джерелом висловлювання, основним психічним процесом, на який спирається мовець. Залежно від ситуації (призначення) виділяють чотири основні типи розповідей: опис, власне розповідь, роздум та змішані тексти. Опис характеризується первинним виділенням загальної тези, що називає об'єкт, потім у ньому представлено характеристику суттєвих та другорядних ознак, якостей, дій. Завершується опис підсумковою фразою, яка висловлює

оцінне ставлення мовця до предмету. Під час створення описової розповіді важливими постають «лексичні та синтаксичні засоби, спрямовані на означення об'єкта, його ознак. Тому активним є використання епітетів, метафор, порівнянь» [3].

Для описової розповіді характерною є інтонація переліку. Так, зокрема, мовці можуть описувати картинки, іграшки, предмети, інтер'єр, природні явища, людей.

Розповідь являє собою зв'язне висловлювання про які-небудь події. До його основи закладено сюжет, що розгортається в часі. Вона служить для того, аби передати розвиток дій і станів (розповідь про факти, події, стани й настрої, переживання), тому її структура є усталеною, закріпленою, оскільки вимоги до розповіді передбачають наявність у її змісті певної послідовності й забезпечують можливість перестановки місцями початку події, його розвитку та кінця» [5, с. 55]. У розповідних монологічних висловлюваннях мовці послуговуються засобами, призначеними для передання розвитку дії: видочасовими дієслівними формами, лексикою на позначення часу, місця, образу дії, словами, які використовують для зв'язку речень.

Роздум – це логічний виклад матеріалу в формі доказу певних тез, міркувань. Під поняттям «розповідь-роздум» А. Омеляненко пропонує розуміти комплексний вид висловлювання, у якому послідовно, зв'язно передаються думки про факти та явища довкілля, шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, з притаманними йому специфічними функціонально-жанровими, структурними та мовними особливостями. Розповідь-роздум характеризується замкненою, кільцевою структурою, що визначається початковим (теза) та кінцевим (висновок) реченнями тексту Їх характер залежить від мети роздуму. В основній частині обов'язковими є «типові мовні засоби та структурні прийоми, які мають стимулювальний, спонукальний, питальний, волевиявлювальний, переконувальний характер» [7].

Смислова структура роздуму визначається ієрархією різнопорядкових предикацій. Вирішальне значення у створенні композиційної структури роздуму має використання граматичних засобів зв'язку. До них належать вставні (модальні) слова, авторська оцінка, дефініції, сполучники, прислівники, особові дієслівні форми, особові займенники, інверсія тощо.

Зв'язність у роздумі забезпечується на різних рівнях його організації: рівні слів, речень, мікротем. У роздумі найчастіше використовуються ланцюжковий та паралельний зв'язки або їх змішаний склад у кільцевих строфах. Оскільки доказове розгортання думки передбачає чітку послідовність викладу та взаємопов'язаність усіх думок, то більш розповсюдженим є ланцюжковий зв'язок. У кільцевих строфах теза, доведення та висновок поєднуються у кільце. Важливою характеристикою роздуму є його модальність, тобто певне ставлення автора до того, що ним об'єктивно

висловлюється. Н. Гавриш пропонує розглядати два основні типи монологічних висловлювань – самостійну розповідь та переказ. Вони відрізняються один від одного тим, що в першому випадку мовець самостійно здійснює відбір змісту для самостійного висловлювання, а також забезпечує його оформлення, у другому ж випадку матеріалом для висловлювання слугує художній або публіцистичний твір [5, с. 68].

Переказ – це свідоме відтворення літературного зразку в усному мовленні. При переказі мовець передає готовий авторський зміст та запозичує готові мовленнєві форми (словниковий запас, граматичні конструкції, внутрішньотекстові зв'язки).

Розповідь – це самостійний розлогий виклад мовцем певного змісту. Традиційно терміном «розповідь» прийнято позначати самостійно створені мовцями монологи дійсного типу (оповідь, власне розповідь, роздум чи контамінація). І. Паласевич указує, що в цьому випадку припустимою (з лінгвістичної точки зору) є термінологічна неточність, оскільки до числа розповідей у вузькому розумінні цього слова можна віднести лише повістування.

Залежно від джерела висловлювання А. Богуш та Н. Луцан пропонують виділяти такі різновиди розповідей: 1) за іграшками і предметами; 2) за картинками; 3) із досвіду; 4) творчі розповіді.

На заняттях із ознайомлення з художньою літературою працюють над розвитком художнього смаку, уяви, вміння відчувати та розуміти виразні засоби рідної мови. Моделювання є обов'язковою складовою кожного заняття.

І. Паласевич виокремлює такі види моделювання в ході складання дітьми дошкільного віку розповідей описового характеру:

1. Предметне моделювання (дитячі малюнки сюжетних фрагментів, героїв, предметів для гри; площинні театри; фланелеграф; ілюстрації до оповідань, казок, віршів);

2. Предметно-схематичне моделювання (структура тексту – коло, розбите на сектори (початок, середина, кінець); театри геометричних фігур, театр-символізація; схеми прийменників);

3. Графічне моделювання (структури описової розповіді про іграшки, транспорт та інші; схеми до оповідань, віршів; набори схем для графічного плану; дитячі схеми) [8].

Під час навчання дітей складати розповіді за допомогою моделювання автор виділяє такі методичні прийоми:

- читання тексту, бесіди, загадки, малі фольклорні форми, сюрпризи, ігри, театри, кросворди;
- розповідь: за планом-схемою; за опорними питаннями;
- за ланцюжком, вибірковою; за мотивами демонстрованої дії; із використанням елементів драматизації; з елементами творчості (мовна трансформація); після деформованого тексту;
- вправи: лексико-граматичні; спеціально-корекційні, емпатичні;

- технічні засоби навчання: аудіозаписи тексту, музичні фрагменти для розвитку теми твору;
- моделювання: графічні схеми, фланелеграфи, ілюстрації творів, дитячі малюнки сюжетних фрагментів, дитячі схеми; ілюстрації до розповідей однієї дитини, виконані іншою дитиною (за підбором картинок) [8].

Слід звернути увагу на чинники, що полегшують процес становлення зв'язного мовлення. Одним із них є використання наочності. Розгляд предметів, картин допомагає дітям називати предмети, їх характерні ознаки, виконувати з ними дії. Другим чинником є створення плану висловлювання.

Схеми-моделі розглядаються як основа для складання описових розповідей про іграшки, посуд, одяг, диких і домашніх тварин і птахів, пори року, професії. Складові частини схем відбивають основні властивості об'єктів (колір, форма, величина, матеріал, події з об'єктами, частини об'єкта).

Рекомендується ускладнювати вибір описуваних предметів. Так, спочатку можна пропонувати дітям описати пірамідку, мотрійку, коробочку з мозаїкою, візочок для ляльок. В. Донець зауважує, що пізніше, коли діти добре засвоять схему, можна пропонувати їм іграшки, в описах яких використовуються в повному обсязі пункти, наприклад, м'яч, скакалку, кубик, ведмедика, ляльку [6].

Формуванню логічних операцій має приділятися велика увага в процесі формування вміння розповідати у старших дошкільників. На етапі підготовки до школи у дітей активно розвивається логічне та понятійне мислення, посильним для них постає оволодіння деякими логічними діями – елементарними операціями. Серед них: аналіз об'єктів з метою виділення ознак (суттєвих, несуттєвих); синтез як складання цілого з елементів, у тому числі з самостійним добудовуванням, поповненням компонентів, яких бракує; вибір підстав та критеріїв для порівняння, серіація, класифікація об'єктів; елементарне узагальнення; підведення під поняття, виведення наслідків; встановлення елементарних причинно-наслідкових зв'язків; побудова найпростішого логічного ланцюжка міркувань та доказів; елементарне моделювання [1; 10].

У процесі самостійного створення висловлювання (елементарне моделювання) доцільно запропонувати спочатку складання розповіді описового характеру. Наприклад, для опису предмета побуту пропонується алгоритм нагадування. Вихователь пропонує дитині низку предметів для опису: подушка, стілець, телевізор. Потім показує картки із зображенням геометричних фігур: кола, овалу, трикутника, квадрата, прямокутника. Дитина вибирає, яким є описуваний предмет за формою. Картки із зображенням кольору нагадують, яким є обраний предмет за кольором (зображення плям основних кольорів). Далі за аналогією: твердий – м'який, великий – маленький, для чого використовується, з чого зроблений і т.ін.

Потім можна включати в описи елементи оповідання та міркування з опорою на логічні операції, описані вище. В. Донець пропонує, якщо діти групи досить підготовлені, використовувати «алгоритм моделювання

висловлювання» [6]. А. Омеляненко зазначає, що для того, аби всі завдання подавалися у формі гри, утримували інтерес і увагу, вихователю необхідно пам'ятати, що психологами доведено залежність активізації мотиваційної сфери дитині від емоційного, естетичного переживання, внаслідок чого з'являється внутрішня потреба у висловленні думок, почуттів [7].

У цілому нині робота з формування вміння самостійного складання розповіді проводиться протягом усього дошкільного періоду і має системний характер. Т. Харченко та О. Симонова відзначають, що така робота має бути зафіксована щодо календарного та тематичного планування, побудована методично грамотно, з дотриманням етапів від простого до складного (самостійного творчого тексту) [9].

Висновки. Отже, дітей старшого дошкільного віку як з нормотиповим психофізичним розвитком так і з порушеннями мовлення необхідно навчити самостійно будувати розповіді описового характеру. Це передбачає наявність активного і пасивного словника дитини, володіння нею мовними засобами, виразними засобами мовлення, здатністю логічно правильно оформити мовленнєвий вислів. Вміння самостійно складати розповідь формується в середньому дошкільному віці та проходить систематично, цілеспрямовано та поетапно від простої тематичної бесіди до складання висловлювання по картині. Загалом така робота має бути цікавою для дитини та відповідати її індивідуальним віковим особливостям.

Перспективою подальших досліджень стає експериментальне вивчення особливостей розвитку вмінь здійснювати описову розповідь дітьми з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. 2021. № 3 (107). С. 3-11.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ. Слово, 2010. 304 с.
3. Богуш А., Гавриш Н. Вчимося розповідати. Складання розповідей за серіями сюжетних картин на основі літературних творів. Київ. МЦФЕР-Україна, 2013. 32 с.
4. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ. Слово, 2014. 304 с.
5. Гавриш Н. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці : монографія. Донецьк : Лебедь, 2001. 218 с.
6. Донець В.В. Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 66-69.
7. Омеляненко А. Вчимося складати розповідь-роздум. Палітра педагога. 2004. № 3. С. 14–17.

8. Паласевич І. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобом сюжетних картин. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 60-65.

9. Харченко Т., Симонова О. Дослідження особистісної сфери дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 185-188.

10. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. (1) 42, 2021, 137–189.

УДК 373.3-011.3-051.013

ШЕВЧЕНКО Н.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Т. ДОКУЧИНА**

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті здійснено аналіз проблеми становлення і розвитку інклюзивної освіти. Описано етапи зміни ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, що визначають започаткування спеціальної та інклюзивної освіти. Здійснено аналіз нормативно-правових документів, що регулюють провадження інклюзивної освіти в Україні та визначають тенденції її розвитку.

Ключові слова: інклюзивна освіта, становлення і розвиток, нормативно-правові документи.

The article analyzes the problem of formation and development of inclusive education. The stages of changing the attitude towards persons with psychophysical development disorders, which determine the initiation of special and inclusive education, are described. The analysis of normative legal documents regulating the implementation of inclusive education in Ukraine and determining the trends of its development was carried out.

Keywords: inclusive education, formation and development, regulatory and legal documents.

Постановка проблеми та актуальність. Інклюзивна освіта створює можливості та забезпечує рівні права для навчання усіх. Проведення інклюзивної освіти є не просто вимогою часу, а необхідним явищем розвитку суспільства. Попри те, що інклюзивна освіта вже досить тривалий час реалізується у світі, є чимало перспективних завдань, вирішення яких передбачає не лише пошук нових можливостей її розвитку, а й аналіз історії.

Аналіз досліджень і публікацій присвячених проблемам інклюзивної освіти в Україні свідчить про значні напрацювання вчених у цьому напрямі (В. Бондар, В. Гладуш, А. Колупаєва, С. Миронова, Л. Савчук, В. Синьов та ін.). Вченими вивчаються питання історичного розвитку інклюзивної освіти в Україні, наявні проблеми та шляхи їх вирішення. Разом з тим вивчення досвіду впровадження інклюзії в освітній простір залишається актуальним та має недостатньо досліджені аспекти.

Тому **метою** цієї статті є здійснення теоретичного аналізу становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури засвідчив, що становлення і розвитку інклюзивної освіти, має тривалу історію, що визначається етапами еволюції ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема [4; 6]:

1. Від агресії й нетерпимості до розуміння необхідності допомоги (IX - VIII ст. до н. е. – XII н.е.).

2. Від зневаги до усвідомлення можливості навчання дітей з порушеннями зору та слуху (XII – 70-ті-80-ті рр. XVIII ст.)

3. Від розуміння можливості навчання дітей із сенсорними порушеннями до визнання їх права на освіту (70-80-і рр. XVIII – поч. XX ст.).

4. Від усвідомлення необхідності спеціальної освіти для окремих категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку до розуміння необхідності спеціальної освіти для всіх, хто її потребує (початок XX – 70-ті рр. XX ст.).

5. Від ізоляції до інтеграції, що передбачає не лише рівні права, а й рівні можливості (70-ті рр. XX ст. – наш час).

Інтенсивний розвиток інклюзивної освіти у світі, який відбувався ще у 20 столітті, став поштовхом до майбутнього впровадження інклюзії в освітній простір в незалежній Україні у відповідності до світових тенденцій. Основоположними для розвитку інклюзивної освіти в Україні стали Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята в червні 1994 р. учасниками Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами, а також Конвенція ООН про права інвалідів, затверджена у грудні 2006 р. [4; 6].

В Україні перші кроки до впровадження інклюзивної освіти були здійсненні у 2001-2007 рр. шляхом реалізації проєкту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Далі з 2008 до 2012 рр. Реалізовувався українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Задля підтримки інклюзивної освіти в Україні була створена «Мережа на підтримку інклюзії . Школа – для всіх» [10].

Вагомим, на нашу думку, для розвитку інклюзивної освіти в Україні є положення Закону України «Про освіту» (від 6 липня 2010 р.), зокрема визначення можливість створення як спеціальних, так і інклюзивних класів у закладах освіти. Також важливе значення для розвитку інклюзивної освіти в Україні мала також Концепція розвитку інклюзивної освіти (від 1 жовтня 2010 р.) [4]. Аналіз нормативно-правової бази свідчить, що за період провадження інклюзивної освіти в Україні було видано низку положень, наказів, листів, які регулювали різні питання інклюзії та визначали тенденції її розвитку. Розглянемо одні із основних.

У 2011 році постановою Кабінету Міністрів України «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15 серпня 2011 року № 872) було визначено порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [4]. У 2013 році МОН опублікованим листом визначило завдання працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання [2]. У 2014 році опубліковано Лист МОН, який визначав забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів. У цьому ж році було затверджено порядок організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, що регулював питання дошкільної інклюзивної освіти [4]. У липні 2017 р. постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [9]. У 2018 році було затверджено положення про діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що визначало основні принципи, завдання та функції та порядок організації команди супроводу; розподіл обов'язків різних фахівців [5].

Вагомим для розвитку і врегулювання інклюзивної освіти стало закріплення таких понять як «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами», «розумне пристосування», «індивідуальна програма розвитку», «індивідуальний навчальний план» в Законі України «Про освіту» у вересні 2017 р. [1].

Подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні передбачав як її удосконалення у закладах дошкільної та загальної середньої освіти, так і врегулювання питання подальшої організації інклюзивного навчання в закладах професійно-технічної [8] та вищої освіти [7] у 2019 р., які визначають можливості професійного навчання осіб з ООП.

У 2021 р. запроваджено нові стандарти щодо встановлення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі для встановлення причин виникнення освітніх труднощів, визначення бар'єрів та стратегії подальшої допомоги для їх подолання [3].

Висновки. Отже, інклюзивна освіта є новітньою тенденцією освітньої системи України, розвиток якої динамічно відбувається. Питання інклюзивної

освіти регулюються різними нормативно-правовими документами, які визначають її основні положення та особливості реалізації.

Перспектива дослідження. Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на вивчення перспективних напрямів розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». 2017 р. (із змінами від 13.12.2022 р.) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

2. Лист Міністерства освіти і науки України «Про методичні рекомендації для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо встановлення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі» від 29.12.2021 р. № 1/23101. <http://surl.li/hbbqk>.

3. Лист Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 02.01.13 № 1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» <http://surl.li/hbbos>.

4. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

5. Наказ Міністерство освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» <http://surl.li/wgrg>

6. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.

7. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>

8. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 636 Про затвердження «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» <http://surl.li/ecicb>

9. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2022 р. № 493 Про внесення змін до «Положення про інклюзивно-ресурсний центр». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>

10. Сайт Міністерства освіти і науки України <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

УДК 37.064.1:373-056.2/3

ШКОЛЯРЧУК В.

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
доцент **С. МИХАЛЬСЬКА**

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ З СІМ'ЯМИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкривається теоретичний аналіз проблеми співпраці вчителя інклюзивних класів з сім'ями учнів з особливими освітніми потребами у психолого-педагогічній літературі. Охарактеризовано труднощі, які виникають в процесі співпраці вчителя інклюзивного класу з батьками. Визначені умови для успішної співпраці педагогів з родинами дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: співпраця, інклюзивна освіта, педагог, батьки, діти з особливими освітніми потребами.

The article reveals a theoretical analysis the problem of teacher's cooperation of inclusive classes with the families of students with special educational needs in the psychological and pedagogical literature. The difficulties that arise in the process of teacher's cooperation of inclusive class with parents are characterized. The conditions for successful cooperation of teachers with families of children with special educational needs are defined.

Keywords: cooperation, inclusive education, teacher, parents, child with special educational needs.

Постановка проблеми. Освітні реформи сьогодення в Україні загострюють увагу на проблемі побудови якісно нових взаємовідносин у системі «учні-батьки-школа». Актуальність даного питання також посилюється наявністю суперечності між соціальними та економічними трансформаціями у суспільстві, пошкваленим вивченням європейського досвіду у розрізі концепції реформування Нової української школи, впровадженням інклюзивної освіти та реаліями практики партнерства між педагогами і батьками, їх готовністю до об'єднання спільних зусиль на шляху до якісної освіти [1].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз досліджень, проведених С. Мироною, Л. Савчук, Д. Шульженко та ін., свідчить про те, що питання співпраці педагога з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами – є одним із найменш розроблених та найважчих у галузі спеціальної педагогіки.

Вчені стверджують, що для того, щоб співпраця була ефективною, фахівці повинні використовувати сучасні форми та методи роботи, постійно навчатись, завжди враховувати індивідуальні особливості дітей та батьків,

характер їх стосунків між собою та стиль виховання у родині. На сьогоднішній день дана проблема лишається мало розробленою та на практиці роботи педагогів реалізується у недостатній мірі [2; 3; 4].

Мета статті: теоретичне узагальнення питання співпраці вчителя інклюзивних класів з сім'ями учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Савченко об'єктом оновлення освітнього процесу на засадах партнерства першою стала саме початкова школа тому що нові вимоги суспільства, очікувань сучасних дітей та їх батьків, якісно відрізняються від попередніх поколінь, і відповідно це створює для вчителів нову професійну ситуацію та несе за собою нові виклики для постійного розвитку [5].

О. Буздуган стверджує, що вчитель початкових класів, який навчає та виховує учня стає для нього прикладом, на рівні із родиною, і саме від його вміння правильно побудувати взаємодію з батьками залежить ефективність формування освітніх компетентностей та особистості дитини. Згідно досліджень науковця, найефективнішою у трикутнику дитина-педагог-батьки є особистісно-орієнтована модель взаємодії, у контексті якої формування ключових компетентностей учня не є самоціллю, а основний акцент у роботі зміщено на створення умов для актуалізації наявних можливостей та потенціалу дитини, досягнення позитивних результатів соціалізації [6].

Такої ж думки дотримуються А. Захарова, Т. Піроженко та І. Бех, що визначають тісну співпрацю між родиною та педагогом, як вирішальний фактор у розвитку молодшого школяра з особливими освітніми потребами [7].

Д. Мітчел у своїй книзі «Ефективні педагогічні технології спеціальної та інклюзивної освіти» відмічає провідну роль батьків у процесі здобуття освітніх знань особливою дитиною: «батьки мають всі відповідні цьому статусу права та обов'язки, але вони також є джерелом інформації, партнерами у розробці та реалізації програм для своїх дітей і також є «споживачами» освіти» [8, с. 102]. Автор розглядає стратегію співпраці з батьками, як одну з базових педагогічних технологій інклюзивної освіти, що складається з інформування, запрошення батьків до участі у різноманітних заходах та прийняття рішень щодо організації та змісту освітнього процесу [8].

У практичному посібнику НУШ представлено три основні етапи процесу співпраці педагогів та батьків дітей з ООП [9]:

- Знайомство (На етапі знайомства визначаються спільні цінності, цілі та потреби усіх учасників освітнього процесу. Зміст цього етапу включає до себе: знайомство педагога з батьками, індивідуальну бесіду та окреслення загальних потреб).

- Складання програми взаємодії педагога з батьками дитини з ООП (На етапі складання програми батьків ознайомлюють із завданнями закладу освіти, діяльності конкретного інклюзивного класу, обговорюють побажання

та визначають їх очікування, залучають до обговорення та формування індивідуальної програми супроводу, організації спільної діяльності).

- Встановлення партнерських стосунків (На даному етапі, коли вже сформовані цілі та освітня траєкторія, перед батьками відкриваються нові можливості до творчого підходу до навчання та аналізу діяльності дитини, участі у спільних заходах, відстеження динаміки розвитку).

О. Коган, у своїй праці висловлює думку, що чинниками, що перешкоджають результативності освітнього процесу дитини з ООП, можуть виступати особисті тригери батьків, які в психотравмуючій ситуації заважають установам якісного контакту з дитиною, такі як: неконструктивні форми взаємодії з дитиною та стиль виховання; страх відповідальності; відмова від розуміння наявності проблем у розвитку дитини або їх заперечення; гіперболізація проблем дитини; конфлікти у родині, пов'язані з вихованням дитини з особливостями розвитку [10].

Серед проблем, що можуть виникати у процесі налагодження співпраці з батьками можуть бути, як труднощі з боку працівників освітнього закладу, так і неможливість налагодити комунікацію через відсутність інтересу, довіри в батьків. Розглянемо найпоширеніші з них (див. табл. 1.) [11].

Таблиця 1.

Труднощі у співпраці батьків та педагогів

Часті причини неефективної співпраці	
З боку педагогів	З боку батьків
Критика поведінки та діяльності дитини, через її невідповідність нормам, небажання побачити її сильні сторони, упереджене ставлення.	Вважають, що відповідальність за навчання дитини має нести лише школа, тому що там працюють підготовлені фахівці, які знають, що робити (таким чином батьки знімають цю відповідальність із себе, уникають її).
Низький рівень кваліфікації з питань спеціальної та інклюзивної освіти, незнання психології і, як наслідок, страх брати на себе відповідальність, стереотипне мислення, некомпетентність.	Низький рівень освітньо-культурних знань, незнання дитячої та вікової психології, відсутність необхідної корекційної допомоги дитині під час дошкільного віку, невміння працювати над її розвитком самостійно вдома.
Відсутність інтересу до співпраці, невизнання авторитету батьків.	Відсутність інтересу до співпраці, невизнання авторитету вчителя.
Емоційне вигорання та неналежне відношення до власних обов'язків в цілому.	Акцент на корекційній роботі фахівців закладу (психолога, логопеда, вчителя ЛФК), а не навчанні у повному об'ємі або «школа – лише для соціалізації».

Виділяють три фактори, що сприяють ефективній взаємодії батьків та педагогів: позитивна атмосфера та готовність обох сторін до спілкування; систематичність комунікація між родиною та школою (з використанням різноманітних форм, технік та методів); сприйняття педагогами батьків, як колег [12].

О. Кочерга, дотримується схожої думки та зазначає у своїх працях, що ефективним процес співпраці педагога з родиною дитини з ООП може бути за дотримання таких умов:

- Позитивного сприйняття з обох сторін.
- Вмотивованості учасників взаємодії до спільної діяльності.
- Підтримки адміністрації закладу.
- Сформованості психологічної та професійної готовності вчителя.

На думку авторки, одним із ключових факторів, також виступає компетенція самого вчителя, його особисті якості та професійні навички, рівень розвитку яких і зумовлює якісь усіх вказаних вище параметрів [13].

Висновки та перспективи дослідження. Свідомий підхід та готовність учасників освітнього процесу до спільної взаємодії, вміння емпатійно слухати один одного, професійні навички та компетентність педагогів – усе це є запорукою до налагодження ефективної співпраці між школою та сім'єю дитини з особливими освітніми потребами, що відповідно та безумовно впливає на якість навчання та на комфорт її перебування у закладі освіти. Вдосконалення процесу підготовки вчителів інклюзивних класів до співпраці з сім'ями учнів з особливими освітніми потребами буде предметом подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. [Електронний ресурс]: [Інтернет-портал]. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>. – Педагогіка партнерства у Новій українській школі.
2. 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.
3. Савчук Л. Я. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Л. Я. Савчук. – [Інтернет-портал]. URL: www.teacher.at.ua, 2011.
4. Шульженко Д. І. Корекційна робота педагога з батьками аутичних дітей [електронний ресурс] / Д. І. Шульженко. – [Інтернет-портал]. URL: www.shodinki.com, 2009.
5. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Рідна школа, 2018. № 1-2. С. 3–7.
6. Гаманюк В. А. Концептуальні засади іншомовної політики ЄС та їх практичне втілення у освітній сфері / В. А. Гаманюк // Молодь і ринок. – 2011. – № 12. – С. 83-87.
7. Бугаєць Н. А. «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня», дис. канд. пед. наук: Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2002. – 105 С.
8. Mitchell, David: Inclusive education is a multi-faceted concept - In: CEPS Journal 5 (2015) 1, S. 9-30
9. Нова українська школа: порадник для вчителя: навчально-методичний посібник. [Електронний ресурс] : [Інтернет-портал]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/>

10. Коган О. В. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. – 80 С.

11. Колупаєва А. А. Інклюзивне навчання : вибір батьків. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 56 С.

12. Прядко Л. О. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / Л. Прядко, О. Фурман // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. – [Інтернет-портал]. URL: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/>.

13. Кочерга О. В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ : Ред. газ. з дошк. та почат. освіти, 2012. 128 С.

УДК 373-056.2/3:37.015.3

ЯСКІЛКА Л.

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
доцент **С. МИХАЛЬСЬКА**

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЬМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХНІМ РОДИНАМ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті розкривається теоретичний аналіз проблеми надання психологічної підтримки сімей із дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану у психолого-педагогічній літературі. Охарактеризовано поради для батьків, як діяти у складній ситуації; рекомендації щодо організації навчального процесу для дітей із порушеннями зору, слуху та інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану.

Ключові слова: сім'ї з дітьми з особливими потребами, воєнний стан, психологічна допомога.

The article reveals a theoretical analysis of the problem of providing psychological support to families with children with special educational needs in the conditions of martial law in psychological and pedagogical literature. Advice for parents on how to act in a difficult situation is described; recommendations on the organization of the educational process for children with impaired vision, hearing and intellectual development in the conditions of martial law.

Keywords: сім'ї з дітьми з особливими потребами, воєнний стан, psychological assistance.

Постановка проблеми. Однією із вразливих категорій населення, що особливим чином відчуває вплив екстремальних подій, які відбуваються у країні впродовж останніх місяців, є діти, зокрема, діти з особливими освітніми потребами, котрі достатньо гостро сприймають події, які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища. Ці діти можуть потребувати більше часу, підтримки та поради, ніж інші. Зазвичай у кризових ситуаціях батьки найбільше переживають за дітей і потребують психологічного ресурсу [1].

Аналіз останніх досліджень. Питання підтримки сімей із дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану вивчали К. Каліна, Т. Калініна, Л. Кірішко, І. Марціновська, І. Трубавіна та ін. Їхні дослідження свідчать про те, що питання надання психологічної допомоги сім'ям з дітьми з особливими освітніми потребами – є одним із найактуальніших у спеціальній освіті.

Мета статті: теоретичне узагальнення питання надання психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами та їхнім родинам в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Т. Калініна [2] питання психологічної підтримки батьків та членів сімей дітей з особливими освітніми потребами розглядає як багатокомпонентну, сфокусовану діяльність психолога, спрямовану на формування психологічної стійкості у подоланні наслідків надзвичайної ситуації, підвищення рівня стресостійкості, навчання способам самовідновлення тощо.

Можна запропонувати поради для батьків, як діяти у складній ситуації, як надати дитині психологічну допомогу (можна скористатися освітніми платформами МОН України, UNICEF Ukraine) [5]:

1. Режим дня. Повертайте дитину у звичний режим дня, або створіть новий, з огляду на ті обставини, в яких ви перебуваєте. Це прискорює «загоєння» психотравми. У режимі дня дитини мають бути: гігієнічні процедури, прийоми їжі, елементи навчання, ігри з дорослими, вільна гра, час для бесід та казок (або цікавих історій), сон.

2. Обговорення тривожних подій. Після кожного спуску в укриття, сигналів тривоги, звуків бойових дій проводьте невеличкі сімейні бесіди, де кожен розповідає, що він відчував протягом цього тривожного періоду. Цей метод дозволяє дитині емоційно відреагувати, побачити, що її відчуття співпадають з відчуттями дорослих, а також зняти емоційне напруження.

3. Нові ритуали. Створіть нові ритуали, які допоможуть відчувати дитині єдність та силу сім'ї. Це може бути читання вголос, вечірні обійми, спільні молитви або співи.

4. Щоденне спілкування на різні теми. Щоб дитина не почала ізолюватися, вона потребує постійного спілкування та емоційного залучення дорослих. Ви можете обирати різні теми для розмов, не фокусуючись на травматичний для психіки подіях.

5. Емоційна близькість. Щоб укріплювати та зберігати емоційну близькість дитини з батьками, потрібно обіймати дитину, говорити, що ви її

любите, хвалити її (за сміливість, за витримку, за вміння, що демонструє дитина), грати з нею, смішити, розділяти з нею емоції.

6. Почуття гумору. Намагайтеся жартувати та посміхатися, сприяти тому, щоб посміхалася ваша дитина. Гумор має терапевтичну дію, підтримує та зцілює.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розробив рекомендації щодо організації навчального процесу для дітей із порушеннями зору, слуху та інтелектуального розвитку.

Взаємодія фахівців з дітьми та допомога їм має будуватися на повазі до їхніх почуттів, безумовному прийнятті та цінуванні особистості дитини, позитивному та гідному ставленні до неї. Необхідно надавати дитині можливість висловлювати свої почуття та емоції, вислуховувати думки та ідеї, підтримувати та допомагати у реалізації, відзначати невеликі успіхи та позитивні зміни, залучати дитину до допомоги іншим.

Діти з порушеннями зору знаходяться в ситуації, коли кожен наступний вибух, крок у нове приміщення, звук повітряної тривоги викликають не тільки страх, розгубленість, тривогу, а й стан невизначеності.

Діти з порушеннями зору мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування 5 кроків підтримки таких дітей під час війни, щоб мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

1. Знайомте дитину із навколишнім середовищем (надавайте описову характеристику, можливість хоча б мінімально обстежити приміщення).

2. Спілкуйтесь із дитиною, надавайте їй можливість висловлювати переживання, ставтеся до них з повагою, говоріть слова підтримки.

3. Будьте прикладом емоційних проявів, транслуйте спокій та розсудливість, станьте надійною опорою як вербально, так і невербально.

4. Задіюйте дитину до щоденних, підтримуючих життєдіяльність, цікавих справ (грайтеся, читайте, досліджуйте, обговорюйте, плануйте тощо).

5. Підтримуйте тактильний контакт із дитиною, обіймайте її, коли їй страшно, сумно тощо.

В умовах воєнного стану необхідно враховувати психологічний стан дітей з порушенням слуху, створити зону комфорту, яка асоціювалася б з мирним життям, відволікала від тривожних новин, не перевантажувати їх, відволікати їх на конструктивну діяльність, емоційно підтримувати.

Позитивним є наявність варіантів організації освітнього процесу: уроки проводити у спрощеній формі, не навантажувати завданнями, не створювати стресових ситуацій, робити записи уроків та занять з можливістю їх перегляду у зручній час, передбачити менше нового матеріалу, більше звернути увагу на повторення, використання творчих завдань, що сприяють нормалізації емоційного стану, пропонувати дитячу літературу, розповідати та інсценувати казки, використовувати елементи лялькового театру про природу, тварин з позитивним сюжетом.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку є особливо вразливими до надзвичайних ситуацій. Вони здригаються від вибухів, виявляють істерики

під час повітряної тривоги, відчувають постійний страх, повільно знайомляться із приміщенням у безпечному місці (укритті). Через це важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості. Завдання повинні бути доступними та зрозумілими, навчальний матеріал повинен подаватися невеликими порціями, враховуючи мовленнєві та комунікативні можливості та потреби дітей з порушеннями інтелекту.

Не зважаючи на складні обставини війни, варто пояснювати дітям у доступній формі щодо подій, які відбуваються навколо, сприяти формуванню у дітей реального сприйняття світу, заспокоювати їх, запевняти у тому, що ворог зазнає поразки і незабаром усі повернемося до мирного життя.

З метою зменшення занепокоєння та підвищення впевненості у дітей на початку дистанційного навчання та онлайн спілкування можна використовувати вітання (враховуючи їхні побажання), запитуйте про послідовність дій протягом дня: «Чим займалися вранці?», «Чим будуть займатися в обід?». Наголошуйте, що вони перебувають у безпечному місці. Заняття бажано проводити з увімкненою камерою на пристрої, задля спостереження за станом дитини, розпізнавання різних емоцій та реакції дітей. У перервах пропонуйте дітям виконати вправи, зокрема масажувати кінчики пальців, пучки вух, напружити та розслабити ноги, вдих носом та повільний видих ротом [3; 4].

Висновки та перспективи дослідження. Теоретичне узагальнення питання надання психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами та їхнім родинам в умовах воєнного стану, дало змогу окреслити поради для батьків, як діяти у складній ситуації; рекомендації щодо організації навчального процесу для дітей із особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у підвищенні батьківської компетентності у системі психосоціальної допомоги дітям засобами тренінгу.

Список використаних джерел

1. Досвід надання допомоги дітям і сім'ям – жертвам військового конфлікту : практ. посіб. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 152 с.
2. Калініна Т.С. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2022. № 3. С.103-107.
3. Кірішко Л. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Інклюзивна освіта.* 2022. С. 101-103.
4. Поради для організації інклюзивного навчання під час війни. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/rozrobleno-poradi-dlya-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-pid-chas-vijni>
5. Як надати дитині першу психологічну допомогу? 6 порад для батьків. URL: <https://www.unicef.org>

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І
ПСИХОЛОГІЇ**

Випуск 16

Головний редактор

О. ГАВРИЛОВ

Заступник головного редактора

О. КОНСТАНТИНІВ

Матеріали подані мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 30.06.2023 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 7,56. Тираж 35 Зам. 103

Видавець Ковальчук О.В.

32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.