

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВІСНИК

Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки

Випуск VI

УМАНЬ
2020

УДК 74.03 (063)
В 80

*Рекомендовано до друку вченою радою
Факультету дошкільної та спеціальної освіти
(протокол №10 від 16 квітня 2020 року)*

Головний редактор: Демченко І. І.

Редакційна колегія: Лемещук М. А., Білан В. А., Калиновська І. С.,
Чередник А. А.

Відповідальний за випуск: Чередник А. А.

В 80 **Вісник** Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (10-11 квітня 2020 р.) / [гол. ред. Демченко І.І.]. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2020 р. – Вип. VI. – 223 с.

УДК 74.03 (063)

© Уманський державний педагогічний
Університет імені Павла Тичини, 2019

ЗМІСТ

Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

1.	<i>Демченко І.І.</i>	Фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітньої інклюзії	10
2.	<i>Кульбіда С. В.</i>	Про українську жестову мову	14
3.	<i>Супрун Д. М.</i>	Духовна та інклюзивна педагогіка в контексті взаємозбагачення	18
4.	<i>Абдуллаєв С. С.</i>	Научный эксперимент как метод выявления мотивации занятия физическим воспитанием студентов в современном этапе развития общества	21
5.	<i>Бегас Л. Д.</i> <i>Бровченко А.</i>	Основи психологічного та сенсорного розвитку дошкільників із мовленнєвими порушеннями	26
6.	<i>Бегас Л. Д.</i> <i>Куликова Л.</i>	Психофізіологічна готовність розумово відсталих школярів до навчання в школі	29
7.	<i>Бистранівська О. С.</i>	Зарубіжний досвід організації логопедичної допомоги	31
8.	<i>Добрянська Я.</i>	Допомога дітям з аутизмом в Україні та зарубіжних країнах	33
9.	<i>Іванова С. Л.</i>	Формування шанобливого ставлення до дорослих у дітей дошкільного віку засобами казкотерапії	35
10.	<i>Калиновська І. С.</i>	Психологічна готовність майбутніх практичних психологів до виконання професійних обов'язків	38
11.	<i>Колісник Л. В.</i> <i>Рибаконь О. А.</i>	Діагностика обдарованості з точки зору інклюзивного підходу	41
12.	<i>Котлова Л. О.</i> <i>Тичина І. М.</i>	Теоретичні основи інклюзивної освіти в сучасних умовах	45
13.	<i>Куцоланська А. М.</i>	Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти	46
14.	<i>Литвин Т. Ю.</i> <i>П'ясецька Н. А.</i>	Формування емоційного реагування у дошкільників з порушеннями у розвитку	49
15.	<i>Любченко І. І.</i> <i>Борійчук Я. В.</i>	Актуальні проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні	52
16.	<i>Панчук Є. С.</i>	Особливості прояву та засоби формування моральної самосвідомості розумово відсталих підлітків	54

17.	<i>Підлипняк І. Ю.</i>	Особливості логіко-математичного розвитку дітей з вадами мовлення	56
18.	<i>Русол Н. Ф.</i>	Формування інтелектуальних здібностей молодших школярів невід'ємний процес від творчого розвитку особистості у процесі гри	60
19.	<i>Рябошанка О. В.</i>	Застосування педагогічної спадщини В. Сухомлинського у роботі із дітьми з мовленнєвими порушеннями	62
20.	<i>Троян С. О.</i>	Можливості інформаційно-комунікаційних технологій у підтримці інклюзивного навчання	64
21.	<i>Щур Ю. Б.</i>	Сучасні тенденції та модернізація розвитку інклюзивної освіти в умовах ЗДО та ЗЗСО	68

Розділ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.	<i>Кобильченко В. В.</i> <i>Омельченко І. М.</i>	Теоретико-методологічна криза концептуальної бази спеціальної психології	71
2.	<i>Косович О. В.</i>	Соціально-педагогічні аспекти інклюзивного освітнього процесу	74
3.	<i>Арляпова Н. М.</i>	Дидактичні ігри, як засіб сенсорного виховання розумово-відсталих дошкільників	78
4.	<i>Бабій І. В.</i>	Ізотерапія у роботі гувернера-дефектолога	80
5.	<i>Білан В. А.</i>	Проблеми сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами	82
6.	<i>Голуб Н. П.</i> <i>Семенчук І. Б.</i>	Використання прийомів мнемотехніки у мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного віку	84
7.	<i>Гоцар Д. В.</i>	Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях дітей з інтелектуальними порушеннями	87
8.	<i>Дука Т. М.</i>	Інклюзивна освіта – крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту	89
9.	<i>Калашник С. В.</i>	Кінезіологічне тейпування для дітей з порушенням опорно-рухового апарату (ОРА)	92

10.	<i>Кирилюк О. Г.</i>	Особливість казкотерапії як засобу корекції у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС)	94
11.	<i>Колісник Л. В.</i>	Технологія індивідуальної корекційної роботи з агресивними дітьми і підлітками	95
12.	<i>Колісник Л. В. Бондаренко К. Р.</i>	Вплив дельфінотерапії на розвиток та здоров'я сонячних дітей	100
13.	<i>Лісогурська Т. І.</i>	Формування політики раннього втручання, як комплексної система послуг	103
14.	<i>Мельникова О. М.</i>	Медіація як превентивний засіб вирішення конфліктних ситуацій в інклюзивному середовищі закладу освіти	106
15.	<i>Мельник В. Я. Чередник А. А.</i>	Формування соціально-побутових навичок у дітей з розумовою відсталістю	108
16.	<i>Нестройна О. О. Чередник А. А.</i>	Фізична реабілітація дітей з вадами розумового розвитку в умовах інклюзивного навчання	110
17.	<i>Семчук Б. І.</i>	Підготовка майбутніх вихователів дошкільної освіти в сучасному інформаційному суспільстві	113
18.	<i>Чередник А. А.</i>	Підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів з психофізичними порушеннями	116
19.	<i>Чернишова О. В.</i>	Моделювання як метод спільної навчальної діяльності вчителя і дітей з особливими освітніми потребами	118
20.	<i>Шевченко-Запаренко О. С.</i>	Духовна культура як складова сучасної системи виховання студентів університету	121

**Розділ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНТЕГРОВАНОМУ ТА
ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

1.	<i>Іщенко Л. В.</i>	Педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку з вадами мови	123
2.	<i>Бегас Л. Д. Головка А. Ю.</i>	Застосування ритмічної виразності із заїкуватими дітьми молодшого шкільного віку	125

3.	<i>Гинга С. І.</i>	Особливості процесу формування самостійності учнів початкових класів шкіл-інтернатів	127
4.	<i>Головіна І. В.</i>	Особливості проектної діяльності в роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами	129
5.	<i>Карнаух Л. П.</i>	Особливості формування пізнавальних процесів і самооцінки дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку	132
6.	<i>Козлова В. А.</i>	Формування моральних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому просторі	134
7.	<i>Колісник О. В. Лемещук М. А.</i>	Розвиваючі ігри в логопедичній роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення	139
8.	<i>Кравчук Н. П.</i>	Психологічні аспекти виникнення та подолання бар'єрів спілкування	141
9.	<i>Лемещук М. А.</i>	Гра, як основий вид навчальної діяльності дітей з загальним недорозвиненням мовлення	144
10.	<i>Лук'яненко Д. О. Лемещук М. А.</i>	Особливості виховання дітей з порушеннями мовлення у сім'ї	147
11.	<i>Любченко І. І. Мудрак А. А. Шклярук С. М.</i>	Предмет і завдання корекційної педагогіки, та її зв'язок з іншими науками.	150
12.	<i>Малинович Л. М.</i>	Сучасні виклики щодо забезпечення ефективної профорієнтації осіб з порушеннями слуху	152
13.	<i>Музика Л. А.</i>	Профілактика порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку	154
14.	<i>Цехмейстер Г. В. Лемещук М. А.</i>	Особливості ігрової діяльності дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	156
15.	<i>Черненко Л.</i>	Роль дрібної моторики рук в розвитку дитини з особливими потребами	158
16.	<i>Черніченко Л. А.</i>	Особливості психологічної готовності у професійній підготовці фахівців	160
17.	<i>Чухнюк О. В.</i>	Сім'я та її вплив на формування особливості дітей дошкільного віку	163
18.	<i>Ясніцька М. В.</i>	Призначення лікувальної фізкультури в житті дітей з порушенням опорно-рухового апарату в умовах інклюзивно-ресурсного центру	164

**Розділ IV. ПЕРЕДОВИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ
«НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»**

1. **Малишевська І. А.** Гуманістичні засади професійної співпраці в умовах інклюзивної освіти 167
2. **Авраменко О. О.** Особливості виховного впливу на особистість дітей із синдромом раннього дитячого аутизму 169
3. **Бевзюк М. С.** Визначення педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання 171
4. **Гончаренко А. М.**
Дятленко Н. М. Інклюзивні групи закладів дошкільної освіти очима вихователів 174
5. **Дудник Н. А.** Аспекти інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти 178
6. **Журавко Т. В.** Розвиток пізнавальної діяльності дітей із особливими освітніми потребами (дітей із затримкою психічного розвитку), засобами використання нетрадиційних технік малювання 182
7. **Каліневич М. А.** Роль асистента вчителя в педагогічному супроводі дитини з особливими освітніми потребами 184
8. **Куций В. В.** Наукові підходи багатовимірності поняття здоров'я 186
9. **Левицький В. Е.** Окремі аспекти виникнення зв'язку між темпераментом та шкільною адаптацією учнів молодшого шкільного віку 189
10. **Лінейко В. Ф.** Формування мовленевих компетентностей в учнів зі спеціальними потребами на уроках історії 192
11. **Мельник В. Я.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі вчителя-логопеда 194
12. **Портницька Н. Ф.**
Загурська І. С.
Тичина І. М. Сприймання дітей з особливими освітніми потребами педагогічними працівниками: теоретичний огляд 197

13.	<i>Сендик В. Р.</i>	Фахова консультативна допомога батькам, які виховують дітей з інвалідністю в умовах Нової української школи	201
14.	<i>Смовженко Л. Г.</i>	Основні види контролю при навчанні іноземним мовам у ЗВО	203
15.	<i>Смолянко Ю. М.</i>	Підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти	209
16.	<i>Томчук С. С.</i>	Проблематика інклюзивної освіти в умовах опорного закладу	211
17.	<i>Трофайла Н. Д.</i>	Проблеми інклюзивної освіти в умовах сучасної школи	213
18.	<i>Хрипун Д. М. Антонова А. О.</i>	Формування усного мовлення у дітей з порушеннями слуху у процесі гри	215
19.	<i>Хрипун Д. М. Ляшенко О. Є.</i>	Розвиток мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення за допомогою казкотерапії	217
20.	<i>Хрипун Д. М. Макарова Л. С.</i>	Використання мнемотехніки у корекційній роботі з дітьми з загальним недорозвитком мовлення	219
21.	<i>Хрипун Д. М. Чеботар О. В.</i>	Особливості корекції мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення за допомогою гри	221

Калиновська І. С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОBOB'ЯЗКІВ

У зв'язку з великою популярністю психологічних знань багато молодих людей прагнуть стати психологами або отримати додаткову психологічну освіту. Підготовка практичних психологів здійснюється навчальними закладами – університетами, інститутами, на базі яких працюють відповідні факультети та кафедри. Як показує досвід, люди, які не пройшли попередньої спеціальної підготовки, зазвичай, в своєму бажанні стати психологом орієнтуються на існуючі в суспільстві міфи про психологію і психологів. І саме на їх основі молодь часто формулює причини свого професійного вибору: «хочу розібратися в собі», «хочу допомагати людям», «хочу навчитися володіти собою», «цікава наука» тощо. Проте психологія – це наука, яка посідає особливе місце в системі наук за декількома причинами. По-перше, це наука про найскладніше, що наразі відоме людству про психіку. По-друге, в психології начебто зливаються об'єкт і суб'єкт пізнання. По-третє, особливість психології полягає в її унікальних практичних наслідках. Адже пізнати щось – означає його опанувати і навчитися керувати своїми психічними процесами, функціями, здібностями, причому пізнаючи себе людина змінюється.

Проблема формування професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності була і залишається ключовою для психолого-педагогічної теорії і практики професійної освіти. Професійні та особистісні якості психолога в його діяльності дуже тісно взаємопов'язані. І саме тому особистість психолога зазвичай виступає провідним фактором успішного виконання професійних обов'язків.

Психолог у будь-якій сфері соціальної практики виконує специфічні функції. Виходячи з його типових завдань, він повинен володіти певним рівнем розвитку професійної майстерності та відповідно розвиненою системою знань, вмінь та навичок.

Професійні вміння визначають успішність практичної діяльності психолога, його здатність застосовувати свої знання.

Професійні навички – це професійні дії, що виконуються легко і впевнено та дозволяють психологу ефективно виконувати свою роботу. Професійні навички набуваються з досвідом.

Розвиток компетентності та особистості психологів як фахівців починається у студентські роки і продовжується під час професійної діяльності. Н. С. Пряжніков та Є. Ю. Пряжнікова умовно виокремлюють такі етапи професійного розвитку психологів[5]:

1. Захоплююче-романтичний. Проявляється у період першого знайомства з психологією.

2. Етап самоствердження. Є бажання дізнатися щось особливе про психологію або оволодіти якою-небудь незвичайною методикою.

3. Перші розчарування і пошук нових особистісних смислів у навчанні та роботі.

4. Початок самостійного розв'язання деяких психологічних проблем (теоретичних чи практичних) із застосуванням відомих технологій, методів і накопичення негативного досвіду їх використання.

5. Спроби працювати по-новому. Часто ці спроби закінчуються «розчаруванням у собі» і намаганням довести свої ідеї до досконалості. Часто на цьому етапі відбувається цікаве «прозріння»: фахівець починає розуміти, що для творчої роботи потрібне глибоке знання психологічної теорії та методології.

6. Звернення до теоретичних та методологічних основ психології, тобто до всього того, що на етапі навчання у ВНЗ викликало відкрити «алергію».

7. Імпровізація і професійна творчість уже на основі оновленої теоретичної та методологічної баз, де органічно поєднується теорія і практика, наука і мистецтво.

Далеко не всі психологи проходять усі сім етапів, багато з них залишаються на певних етапах розвитку, тобто зупиняються у своєму професійному зростанні [4].

Професійний розвиток – це постійний розвиток особистості психолога, підвищення професійної майстерності та компетентності. Поки що він не має нормативних критеріїв оцінки. На відміну від цього професійна кваліфікація характеризує компетентність психолога, його підготовленість та досвід, а тому є предметом оцінювання якості професійної діяльності [2].

Базовим етапом професійного розвитку та становлення є навчання у закладі вищої освіти. Тривалий час підготовка психологів здійснювалася на відділеннях психології філософських факультетів університетів, або на кафедрах психолого-педагогічного спрямування у педагогічних ЗВО. Ці нечисельні державні ЗВО і досі зберігають традиційні підходи до навчання студентів-психологів.

Водночас, з початку 90-х років минулого століття через різке збільшення потреби суспільства у практичних психологах у багатьох ЗВО, навіть технічних, відкриваються відділення та факультети психології. За даними В. Й. Бочелюка та В. В. Зарицької психологів сьогодні готують 36 класичних університетів, 20 педагогічних університетів, 30 недержавних закладів і 15 технічних вузів. Попит на практичних психологів привів до появи короткострокових курсів, на яких здійснюється перепідготовка фахівців, які мають вищу освіту, для роботи в якості психолога [1, 3].

Фахівець з вищою освітою повинен бути підготовленим до вирішення конкретних задач на відповідній посаді. Він повинен легко адаптуватися до мінливих умов діяльності підприємств різних форм власності: володіти необхідним обсягом знань у культурній, правовій, соціально-психологічній, економічній та інших галузях, вміти засвоювати нові знання, прогресивні технології та інновації. Кожен випускник повинен мати відповідну сукупність знань для виконання обов'язків на високому професійному рівні.

Оскільки психологи поділяються на психологів-дослідників, психологів-педагогів та психологів-практиків, існують різні вимоги до їх професійно-важливих особистісних якостей.

В.Б. Успенський та А. П. Чернявська називають такі психологічні критерії професійної придатності психологів-викладачів: інтелектуальність, афілітація, емоційна стійкість та життєрадісність; уважність та спостережливість, ініціативність та соціальна активність, дипломатичність, терпимість; педагогічні: здібності, впевненість в собі, професійна етика, компетентність, відповідальність, інтелігентність.

Професія психолога в останні роки в нашій країні стала однією з найбільш затребуваних і популярних. Це свідчення того, що психологічна наука стала соціально визнаною, в суспільстві з'явилася потреба у професії психолога. Розвиток практичної психології обумовив необхідність підготовки психолога-практика та здійснення правильного професійного відбору, що зазвичай вимагає проведення різнопланових заходів та спостережень протягом тривалого часу. Необхідність підготовки практичного психолога, в свою чергу, дало змогу визначити низку вимог, що висуваються до цього типу професії, зокрема до необхідних якостей, які забезпечують успіх професійної діяльності. Зміст навчання психолога у ВНЗ, як відмічає В.Г.Панок, обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога, зміну внутрішньої психічної структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам.

Список використаних джерел:

1. Дуткевич Т.В. Практична психологія. Вступ до спеціальності /Т.В. Дуткевич, О.В.Савицька. – К.: Центр учб. літератури, 2007.– 255 с.
2. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию /В.Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
3. Основи практичної психології за ред. В. Панка, Н. Чепелевої та ін. – К.: Либідь, 2001. – 534 с.
- 4 Психологія. Вступ до спеціальності: навч. посібник / О.В.Іванова, Л.М. Москаток, С.І. Корсун. – К.: Центр учбової літератури, 2013.– 184 с.
5. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В.Чепелева, Н.І.Пов'якель // Психологія: збірник наукових праць. – Вип. 3. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – С. 35-41.

Колісник Л. В., Рибаконь О. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДІАГНОСТИКА ОБДАРОВАНОСТІ З ТОЧКИ ЗОРУ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ

*«...школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхню фізичну, інтелектуальну, соціальну, емоційну, мовну або іншу особливість. До них відносяться діти з розумовими та фізичними порушеннями, обдаровані діти, безпритульні, працюючі діти, діти з віддалених районів або діти, які відносяться до кочових народів, діти, які відносяться до мовних, етнічних і культурних меншин, і діти з інших соціально вразливих груп.»
(Саламанкська декларація, стаття 2)*

У реаліях інформаційного суспільства успішність соціалізації значною мірою залежить від освітнього рівня особистості. Він значною мірою залежить від тієї інформаційно-навичкової бази, яку людина отримує у школі, особливо – молодших класах.

Не варто доводити той факт, що кожен із нас є особистістю. Таким чином, один конкретний підхід до навчання та виховання не може бути однаково ефективним для усіх [2, с. 26].

Варто відмітити той факт, що більшість сучасних молодших школярів можна віднести до розряду так званих «середніх учнів». Тобто ті, котрі мають відповідні загально прийнятим фізіологічним, психічним, психологічним, світоглядним (соціальним) нормативам особистісні характеристики. Для таких школярів, як правило, учителям не потрібно розробляти індивідуальні плани занять у контексті загальних уроків, приділяти посилену педагогічну увагу, організовувати (та за необхідністю надавати) постійну психологічну чи медичну допомогу. Проте серед сучасних учнів початкових класів дедалі частіше зустрічаються так звані «учні з особливими освітніми потребами» [1, с. 9].

Варто відмітити, що серед широкого загалу помилково побутує думка, що учень із особливими освітніми потребами – це дитина із вадами фізичного чи розумового розвитку. Проте, з педагогічної точки зору, дане поняття значно ширше; воно включає у себе (за класифікацією А.Колупаєвої): дітей-інвалідів, дітей із незначними порушеннями здоров'я, дітей із соціальними проблемами та обдарованих дітей. Таким чином, це поняття охоплює усіх школярів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої у даному суспільстві норми. Воно однаково стосується і дітей з особливостями психофізичного розвитку, і обдарованих дітей, і дітей із соціально вразливих груп (наприклад, дітей із неповних сімей, вихованців дитячих будинків тощо) [1, с. 36].

Детальніше зупинимось на обдарованих школярах. Як свідчить аналіз наукових досліджень, у шкільному віці тільки близько 3–5% від загальної кількості дітей є обдарованими [1, с. 37].

Розглянемо декілька підходів до означення поняття «обдарована дитина».

Під обдарованістю С. Гончаренко розуміє індивідуальну своєрідність задатків, завдяки яким людина може досягнути успіхів у певній галузі. Вона, за твердженням вченого, розвивається у процесі опанування особистістю різноманітними культурними надбаннями людства. Також вживають термін «загальна обдарованість» у стосунку до особи, яка виявляє здібності у різних видах діяльності [4, с. 235-236].

За психологічного підходу обдарованість допускає різні означення. Так її означають як:

1. Загальні здібності або загальні характеристики здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності;
2. Розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
3. Талант; наявність внутрішніх передумов для видатних досягнень у діяльності [4, с. 289].

Таким чином, у найбільш загальному розумінні, під обдарованою дитиною можна розуміти особу наділену визначними задатками для діяльності у певній сфері (науковій, творчій, виробничій, спортивній тощо) або – й кількох.

Детальніше зупинимося на класифікації видів обдарованості за фаховою спрямованістю, інтересами та нахилами дитини. Згідно цього підходу виділяють наступні види обдарованості дітей:

- 1) художня обдарованість (обдарованість у галузях акторської майстерності, літератури, музики, вокалу, скульптури тощо);
- 2) творча обдарованість (здібність створювати щось нове у різних сферах людської життєдіяльності);
- 3) соціальна обдарованість або лідерська обдарованість (здатність вибудовувати довготривалі конструктивні взаємовідносини з іншими людьми);
- 4) розумова (інтелектуальна або академічна) обдарованість (вони проявляються у таких загальних рисах як: гострота мислення, спостережливість, виняткова пам'ять, різнобічна допитливість, схильність до довготривалих занять однією справою, легкість у навчанні, вміння добре викладати свої думки, демонстрування здібностей до практичного здобуття знань, виняткові здібності до розв'язування задач та ін.). Деякі дослідники окремо виділяють й інтелектуальну, й академічну обдарованості [3];
- 5) рухова або спортивна обдарованість (полягає у здатності до виконання понаднормових навантажень, досягнення рекордних спортивних результатів, виняткових здібностей у певній спортивній ігровій діяльності та т. п.) [7, с. 54-60].

Для ефективної реалізації інклюзивного підходу під час організації та проведення роботи з обдарованими дітьми потрібно, в першу чергу, визначити цілу низку показників: міру спрямованості особистості на навчальну діяльність, готовність до самостійності, вольового напруження, досягнення успіху [5].

Варто відзначити, що обдарована дитина з яскраво вираженим творчим підходом до улюбленої справи, як правило, виявляє при цьому і підвищений розумовий рівень опанування предметом зацікавлення.

Проте, виявити обдарованість, її спрямованість та ступінь вираженості на практиці не просто. Під час цього процесу основні труднощі полягають у тому, що між школярами існують численні відмінності за показниками їхньої рухової експресії, нервової витримки, темпу та ритму мисленнєвої діяльності тощо. В учнів різні діагностичні характеристики. Таким чином, для розроблення і проведення програми діагностичних спостережень за обдарованим учнем доцільно реєструвати показники її поведінки, запропоновані В. Теслюк (див. табл.).

<i>Показники поведінки учня у пізнавальній діяльності</i>	<i>Показники поведінки учня у творчій діяльності</i>
<p>1. Наявність стійкої допитливості. Школяр ставить багато запитань різного рівня складності, причому формулює їх правильно (грамотно).</p> <p>2. Систематичний прояв пізнавальної активності. Учень виявляє постійну оперативну готовність до відповіді, зацікавленість у дослідницькій діяльності, прагнення до наукового пошуку.</p> <p>3. Глибоке захоплення предметом пізнання, аналітичний підхід до його дослідження.</p> <p>4. Володіння значним словниковим запасом, вияв високої культури спілкування.</p>	<p>1. Продукування великої кількості ідей (інколи – фантастичних).</p> <p>2. Здатність запропонувати велику кількість різноманітних власних варіантів виконання певного завдання.</p> <p>3. Уміння психологічно пристосовуватися до зміни умов діяльності.</p> <p>4. Схильність до винахідництва у різних ситуаціях, при цьому застосування власного оригінального підходу [5].</p>

Варто зазначити, що запропоновані діагностичні спостереження потрібно проводити не тільки під час перебування дитини у школі. Педагогам варто долучити до цього також і батьків.

На жаль, спостереження не завжди спроможні надати нам повну інформацію, тому необхідно використовувати методи бесіди, опитування та анкетування самого учня. До цієї роботи можна залучати також шкільного психолога та бібліотекаря.

Для діагностування обдарованості школярів також розроблено численні психологічні методики. Серед найбільш поширених в міжнародній практиці стандартних тестів можна назвати наступні:

1) шкала інтелекту Векслера. Методика містить вербальні (вербальну шкалу) й невербальні (шкалу дії) субтести;

2) оціночна база тестів Кауфмана. Ця методика оцінює показники розумових процесів і відповідних досягнень;

3) шкала дитячих здібностей Маккарті. Запропонована діагностична методика дозволяє діагностувати наступні показники обдарованості дитини: загальний когнітивний індекс (узагальнена оцінка) і п'ять субоцінок: для вербальних, перцептивних, обчислювальних і моторних здібностей, а також пам'яті;

4) інтелектуальний тест Слоссона. Діагностика рівня обдарованості відбувається на основі даних про словниковий запас, вербальні та математичні судження, пам'ять тощо;

5) інтелекту Стенфорд-Біне. Ця методика розроблена для тестування дітей, починаючи із двох років, вона спрямована на одержання єдиного показника, котрий характеризував би загальний інтелектуальний розвиток конкретної дитини;

6) тести креативності Торренса.

Як свідчить проведений аналіз наукових праць із проблеми дослідження та навчально-виховної практики початкової школи, сьогодні існує велика кількість методик діагностики обдарованості. Крім того, педагоги можуть розробляти та використовувати власні. Варто зазначити лише, що під час їх застосування потрібно дотримуватися різноманітності: не варто використовувати один засіб діагностики кілька разів поспіль. За ігнорування такого підходу отримуються необ'єктивні результати, оскільки школярі можуть показувати гірші результати (через ефект «звикання», втрату інтересу) або кращі – через вироблення певних навичок, визначення дій, які потрібно виконувати для отримання очікуваних результатів [3, 5, 7].

Висновок: Підсумовуючи усе вище сказане можна стверджувати, що діагностика обдарованості молодших школярів є важливою складовою для організації та проведення навчально-виховного процесу у початковій школі. Оскільки під час роботи з обдарованими дітьми не достатньо застосовувати лише диференційований підхід, виникає потреба у використанні інклюзивної освітньої моделі.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посібн. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

2. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. : Педагогическое наследие : [Текст] / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с. – (Б-ка учителя).

3. Крупенко І. Психолого-педагогічні особливості впливу батьків на розвиток обдарованої дитини / Ірина Крупенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 46. – С. 205-209.

4. Сучасний педагогічний словник / упор. Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Теслюк В. Обдарована дитина: розпізнати, зрозуміти, підтримати / Валентина Теслюк // ШБІЦ. Інформаційне забезпечення навчального процесу. – 2013. – №10. – С. 91-98.

6. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

7. Щорс В. В. Як не помилитись у виявленні ранньої обдарованості дитини / В. В. Щорс // Обдарована дитина. – 2007. – №3. – С. 54-60.

Котлова Л.О., Тичина І.М.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Процеси інклюзії стали реальністю для сучасної системи освіти та закріплені на законодавчому рівні в Україні. За останні десятиліття в науковій літературі з'явилась значна кількість публікацій з проблеми освітньої інклюзії,

Як свідчить аналіз наукових джерел, процес впровадження інклюзії в освітнє середовище ставить перед наукою нові завдання, серед яких такі як:

1. Дослідження процесу становлення особистості, пізнавального та емоційного розвитку учнів за інклюзивним навчанням. Варто охарактеризувати та проаналізувати як проходить процес соціалізації, ідентифікації, індивідуалізації, які механізми при цьому використовуються дітьми

2. Вивчення психологічних особливостей соціально успішних дітей та дорослих з порушеннями в розвитку. Значний інтерес викликає пошук механізмів та стратегій подолання труднощів і бар'єрів соціального середовища, виокремлення умов, які сприяють само актуалізації.

3. Пошук нових засобів діагностики, які дадуть можливість фіксувати не лише наявний рівень розвитку особистості та психіки дитини, але і її потенційні можливості, здібності, які необхідно актуалізувати, створюючи сприятливе розвиваюче середовище [3].

Теоретичним фундаментом сучасних досліджень специфічного дитинства, як на наш погляд, є культурно-історична психологія Л.С. Виготського, який сформулював принципові ідеї та положення про закономірність психічного розвитку, а також його особливості при різних порушеннях [1].

Аналіз публікації останніх років дав можливість від слідкувати динаміку зацікавленості спеціальних психологів і дефектологів, предметом дослідження яких є сфера особистості з порушеннями в розвитку: їх самосвідомість,

3. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси: Вид. від. ЧНУ, 2009. 90 с.
4. Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів методичний посібник. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 116с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія]. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
6. Недомовна В.І. Діти з особливими потребами: психолого-педагогічний супровід в умовах загальноосвітнього закладу. Директор школи. Шкільний світ. 2016. № 9–10. С. 97–100.
7. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. К.: Центр учбової літератури, 2017. 384 с.
8. Штефан Л. А. Організація соціально-педагогічної служби в загальноосвітніх школах України: ретроспективний аналіз: монографія. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків: ХНАДУ, 2016. 185 с. REFERENCES 1. Antoshchak, O., 2016.

Литвин Т. Ю., П'ясецька Н. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

У дітей з множинними і, як наслідок, емоційними порушеннями розвитку знижена мотивація [2,3,6]. Вони постійно потребують зовнішньої стимуляції і керівництва. У деяких спостерігається нестійка увага, відсутність реакцій на людей, на шуми, на рухи, на дотики, на запахи і інші стимули. Для багатьох характерний приглушений емоційний фон реакцій з рідкісними проявами радості.

У структуру множинних порушень часто входять різні форми ДЦП, що зумовлюють аномальний розвиток рухової функціональної системи - загальної, дрібної, мовленнєвої, очно-рухової [2,6]. При цьому відзначаються різні аномалії зору: косоокість, ністагм, звуження полів зору, патологічні тонічні рефлекси, що впливають на м'язи очей. Виражені рухові порушення з перших днів життя створюють несприятливі умови для розвитку дитини - емоційного, пізнавального, мовленнєвого. Сенсорна депривація при церебральному паралічі, викликана патологією зору, слуху і м'язово-суглобового відчуття, впливає на сприйняття в цілому, обмежуючи обсяг інформації, що надходить, ускладнюючи інтелектуальну діяльність дітей. Порушення зорового сприйняття проявляються в неточності фіксації погляду, неможливості плавного простежування за рухами об'єкта в різних напрямках. В результаті діти не можуть сприймати емоційного стану матері з виразу її обличчя, впізнавати предмети різної форми. Дослідження свідчать про наявність у багатьох дітей 60-75%, які страждають на ДЦП, специфічної затримки розвитку. Для них

характерні інертність психічних процесів, персеверативної розумової діяльності, перцептивні порушення, невміння організувати власну діяльність. Емоційно-вольова незрілість виявляється в нездатності дітей до вольовим зусиллям, відсутності у них яскравих живих емоцій, в примітивності мислення. Ознаки органічного ушкодження і незрілості нервової системи переплітаються між собою і пронизують всю структуру як емоційних розладів, так і інтелектуальних функцій [1,2,4]. Так, при спастичній дислексії, обумовленої ураженням лобових відділів мозку, спостерігаються млявість, аспонтаність, скутість, апатико-абулічні прояви, низький рівень мотивацій. У дітей з геміпаретичною формою відзначаються недостатня критичність, схильність до ейфорії, відволікання, імпульсивності. При гіперкінетичній формі з переважним ураженням підкіркових структур переважає цереброастенічний ускладнений психічний інфантилізм з проявами афективної поведінки; вони доброзичливі, товариські, але запальні [1]. У дітей з геміпаретичною формою відзначаються недостатня критичність, схильність до ейфорії, відволікання, імпульсивності. При гіперкінетичній формі з переважним ураженням підкіркових структур переважає цереброастенічний ускладнений психічний інфантилізм з проявами афективної поведінки; вони доброзичливі, товариські, але запальні [1].

Емоційні розлади у дітей з ДЦП призводять до різних порушень комунікативної діяльності: патологічних реакцій на спілкування з дорослими, надмірній вираженості страхів, або загальним невиправданим похваленням. Вони схильні до підвищеної сугестивності, упертості, негативізму. У тих, хто не володіє навиком сидіння, утруднене стеження за рухомими предметами. Неправильна постановка голови, обумовлена різко вираженим асиметричним шийно-тонічним рефлексом, обмежує поле зору дитини, перешкоджає формуванню зорово-моторної координації: вона не в змозі контролювати поглядом руху руки.

У ряді досліджень [1,2,6] підкреслюється, що при церебральному паралічі відставання дітей у розвитку мовлення пов'язане з обмеженням у них обсягу знань і уявлень про навколишній світ, недостатністю предметно-практичної діяльності та соціальних контактів. Не вміючи встановлювати зв'язки з навколишнім, не володіючи спрямованістю уваги і її перемиканням, вони ніби залишаються поза ситуацією, поза колективом. Автори [2,4] вважають мовленнєві порушення первинним дефектом по відношенню до порушень комунікативної здатності. Нерідко дитина буває в змозі пізнати основні емоційні прояви з виразу обличчя іншої людини, але відчують труднощі в їх вербальної інтерпретації. У нечисленних дослідженнях, присвячених вивченню комунікативних навичок дітей з множинними вадами розвитку, вказується, що недоліки в цій сфері проявляються у відставанні мовлення різного ступеня, в нездатності брати участь в діалозі; що перешкоджають їх успішної соціалізації.

Дослідники виділили серед дітей даної категорії п'ять груп, що характеризуються різними рівнями мовленнєвого розвитку. Першу склали діти, у яких відсутні будь-які ознаки мовлення. До другої увійшли ті, хто постійно видає одні і ті ж монотонні звуки, які не можуть служити засобом спілкування.

До третьої віднесли дітей, які користуються немовленнєвими засобами – жестами, лепетними словами, видаються з різними фонетичними спотвореннями дизартричного характеру. У четвертій були об'єднані діти з нерозбірливою для оточуючих вимовою внаслідок важких порушень рухливості артикуляційного апарату, відсутність можливості організації артикуляційних поз, труднощів як в утриманні кінестезій, так і в реалізації певних рухових актів. У п'ятій групі виявилися діти, що виявили потребу в мовленнєвій комунікації, але при цьому для них були характерні бідність словника, порушення звуковимови, аграматизми, труднощі в правильному використанні лексики, в граматичному структуруванні, в послідовності викладу. Деякі з них користувалися фразовою вимовою, інші – короткими фразами, та всі використовували допомогу.

Багато дітей не вмiли висловлювати свої прохання, бажання, адекватними способами висловлювати вимоги. Вони мовчки діяли з предметами, рiдко зверталися до однолiткiв, дорослим, не могли прокоментувати власнi дiї та дiї оточуючих, визначити емоцiйнi стани iнших. Пасивнiсть, знижена потреба у висловлюваннях, слабкий iнтерес до навколишнього – це обумовлювало несформованiсть комунікативних навичок.

Таким чином, поєднання множинних порушень рiзного ступеня тяжкостi становить складний комплекс негативних проявiв. Для дiтей даної категорiї характерна висока ступiнь вираженостi розладiв як розумової дiяльностi, так i поведiнки, навичок самообслуговування, фiзичного розвитку, що не дозволяє навчати i виховувати iх в умовах звичайного освiтнього середовища. Вирiшальним у визначеннi тактики корекцiйно-виховного процесу для таких дiтей ми вважаємо формування у них здатностi до емоцiйного реагування. Рiвень i форми прояву цiєї якостi у дiтей даної категорiї не вiдповiдають етапам онтогенезу. Тому його формування i розвиток стає можливим в умовах особливого пiдходу i досягається на основi взаємозв'язку рухової, сенсорної, комунікативної компонент.

Список використаних джерел:

1. Висоцька А. М. Основні напрямки виховної роботи з формування спеціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів : методичний посібник / А. М. Висоцька, І. І. Івашина. – Черкаси : ЧОПОПП, 2003. – 31 с.
2. Синьов В. М. Психокорекційна педагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. Вид. 2-е / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 222 с.
3. Спеціальна педагогіка : Понятійно-термінологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003 – 436 с.
4. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В.В. Тарасун. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2004. – 348 с.
5. Чепка О. В. Спеціальна педагогіка з історією логопедії: навчально-методичний посібник / укладач О. В. Чепка. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 104 с.

6. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, друге видання / М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.

Любченко І. І., Борійчук Я. В.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка»

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розбудова системи освіти в Україні в сучасних умовах національного державотворення відбувається з урахуванням актуальних суспільних викликів, нового етапу у перебігу духовно-культурних, соціально-економічних та науково-технічних процесів в українському суспільстві. Обрані шляхи модернізації освіти України співзвучні загальноєвропейським та євроатлантичним підходам, що сприяє реалізації основної мети державної політики в галузі освіти, а саме: створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей.

На сьогодні спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену й диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти тощо. Розвиток системи спеціальної освіти спрямований на подальшу диференціацію і вдосконалення діючої мережі корекційних закладів, відкриття нових типів закладів, у яких надаватиметься комплексна допомога й підтримка дітям із особливими потребами, а також із залученням цих дітей в загальноосвітню школу»[2].

Включення дітей з особливими потребами в масові освітні установи передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданням яких є контроль за розвитком дитини, успішність його навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків [2, 237].

У нормативних документах України головною метою інклюзивного навчання визнано реалізацію прав особи з особливими освітніми потребами на освіту, шляхом включення останньої в загальноосвітній процес. До категорії дітей з ООП зараховано осіб, котрі не досягли 18-річного віку і потребують спеціального супроводу (медичного, психологічного, корекційного та соціальної підтримки) [3].

Важливо підкреслити, що інклюзивна освіта – це не просто прихід дитини з ООП до школи, а створення відповідного освітнього середовища для навчальної діяльності та розвитку. У законі України «Про освіту» та «Про позашкільну освіту» визначено, що «інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання,

Список використаних джерел:

1. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: книга для учителя. – М. : Просвещение, 1991.
2. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
3. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М. : Просвещение, 1991. – 190 с.

Бабій І. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ІЗОТЕРАПІЯ У РОБОТІ ГУВЕРНЕРА-ДЕФЕКТОЛОГА

Глобальним критерієм високорозвиненого суспільства нині є рівень доступності та якості надання різносферних послуг людям з особливими освітніми потребами. Вхідження України до європейського простору та дотримання світових стандартів життєдіяльності вочевидь передбачає кардинальний перегляд вітчизняної системи забезпечення освітою такої категорії людей.

Головним осередком, де відбувається становлення і розвиток особистості, де формуються найбільш стійкі, соціально значущі елементи у вихованні, була і залишається сім'я. Як первинне соціальне середовище, в якому закладаються основи характеру і поведінки особистості, сім'я культивує моральні цінності залежно від етичної та культурної спадщини батьків, їх педагогічних знань і навичок, сімейних стосунків тощо.

Педагогічна, корекційно-психологічна допомога гувернера-дефектолога завжди необхідна та корисна кожній дитині. Правильно підібрані засоби і методи роботи впливатимуть на ефективність роботи фахівця.

Для вдалої роботи з дитиною, її потрібно зацікавити. Зацікавлення дітей – складний процес, він не виникає на порожньому місці. Від так педагог постійно знаходиться у пошуку нових ідей для роботи з дитиною. Індивідуальна робота гувернера-дефектолога передбачає можливість застосування різних творчих ідей, що своєю яскравістю і ненав'язливістю можуть зацікавити дитину.

Арт-терапія може використовуватись гувернером як окрема форма лікування (наприклад при емоційних розладах, за призначенням лікаря) або стати доповненням до основної роботи. Вона є невід'ємним елементом роботи для дітей з особливими освітніми потребами, їх лікування. А також використовується як один із засобів розвитку малюка в цілому. Від так, арт-терапія це універсальний метод, який гувернер-дефектолог може використовувати у роботі з різними категоріями дітей. При цьому розвиваючи їх, не нав'язуючи непосильних завдань.

Отже, методи арт-терапії найбільш часто використовують в реабілітації

людей з особливостями розвитку і в роботі з дітьми, що мають будь-які проблеми (мовні, поведінкові, емоційні, сімейні, шкільні та ін.). Тут актуально з'єднання арт-терапії з корекційно-розвиваючим навчанням, оскільки воно направлено на виправлення будь-яких недоліків і дефектів дітей з одночасним розвитком, розкриттям його потенційних можливостей. Дитина з відхиленнями у розвитку, дитина – індиго, гіперактивні дитина мають труднощі в адекватному сприйнятті світу. Одним з найцікавішим і найдоступнішим для дітей є ізотерапія.

Ізотерапія як метод психологічної корекції бере початок від психоаналітичних поглядів Фрейда, аналітичної психології Юнга, що використовує приватне малювання для підтвердження ідеї про універсальні і первинні символи. Далі великий вплив в розвитку ізотерапії висловили психотерапевти гуманістичної спрямованості.

Методи ізотерапії включають пасивну форму – використання готових творів мистецтва, так і активну форму – створення власних творінь. Ізотерапія як метод психологічної корекції надає дитині можливість пережити, усвідомити конфліктну ситуацію, а також програти будь-яку проблему максимально зручним для дитячої психіки способом. У ізотерапії застосовують найрізноманітніші матеріали: пластилін, олівці, фарби, кольоровий папір, папір. Ці матеріали допомагають у відтворенні художнього полотна. Як самостійний метод арт-терапії, ізотерапія виникла всього лише кілька десятиліть тому. На сьогоднішній час ізотерапію використовують педагоги в своїй індивідуальній роботі з дітьми як з особливими освітніми потребами так і з типовим розвитком.

Однією з методик ізотерапії є проєктивний малюнок. Ця методика виконує діагностичну і психокоректувальну функцію. Її використовують, як в індивідуальній, так і в груповій роботі. Основним завданням проєктного малюнка виступає виявлення і усвідомлення трудновербалізуємих переживань і проблем. Направляючи і керуючи тематикою малюнків, домагаються перемикання уваги, концентрації на значущих конкретних проблемах.

Проєктне малювання дозволяє інтерпретувати емоційні проблеми і діагностувати труднощі в спілкуванні. Ця методика працює з почуттями, які людина не усвідомлює. Темі малювання можуть бути найрізноманітніші, наприклад, «приватне минуле і сьогодні», «життєві ситуації в яких я відчуваю себе невпевнено», «мій день», «ким я мрію стати», страх, «Що мені дала група» і так далі.

На думку Гольдштейна, творчість виступає одним із способів в подоланні страху, яке виникає через внутрішнього конфлікту людини, що заважає реалізувати себе, як особистість. Творчі особистості краще концентруються, свою силу вміло розподіляють при подоланні перешкод і вирішенні зовнішніх і внутрішніх конфліктів. Основне джерело діяльності людини, на думку Маслоу, криється в безперервному прагненні до самовираження і самоактуалізації, однак ці прояви відзначаються у здорових людей. У особистостей невротичного складу ця потреба часто порушена, тому мистецтво виступає ефективним

способом її відновлення.

Отже робота гувернера-дефектолога щодо організації ізотерапевтичної взаємодії дітей особливими освітніми потребами та їх батьків – передбачає проведення низки соціально-педагогічних інтегративних заходів у рамках яких відбувалася організація спільної художньо-творчої діяльності дітей, що дозволяло в невимушеній, теплій атмосфері спільної спонтанної творчості проявити власні почуття, пізнати внутрішній світ членів своєї сім'ї, одержати новий досвід ефективної взаємодії, відчути ту єдність, що є притаманною саме родині.

Список використаних джерел:

1. Гавриленко Т. Функції та напрями роботи соціального гувернера [Електронний ресурс] Т. Гавриленко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ivchdpu/iped/201184IGavryl.pdf
2. Ільницька Т. Арт-терапія як ефективний метод реабілітації пацієнтів із захворюваннями психіки. *НейроNEWS*, 2015. № 10. С. 6 -10.
3. Максименко Д.С. Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. *Практична психологія.* / Д. С. Максименко. – К.: Центр учбової літератури. 2019. – с. 192.

Білан В. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки та психології характеризується пошуком нових шляхів соціальної адаптації дітей з психічними та фізичними проблемами. Значних успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків. В зв'язку з цим, проблема сім'ї дитини з відхиленнями в розвитку є однією з найактуальніших. Концепції сімейного і родинного виховання наголошують на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку». І це закономірно, адже побудувати повноцінну національну школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо. Сім'ї, що мають дітей із порушеннями фізичного чи психічного розвитку, – це одна з найбільш уразливих груп населення. В першу чергу, поява у родині дитини з особливими потребами в більшості випадків має помітні наслідки для психологічного здоров'я сім'ї. Труднощі пов'язані з вихованням таких дітей, зумовлюють якісні зміни життєдіяльності сім'ї дезадаптують сім'ю та часто призводять до сімейної кризи.

Адже народження дитини з особливими психофізичними потребами змінює загалом спосіб життя батьків та психологічний клімат їхньої сім'ї.

Голуб Н. П., Семенчук І. Б.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

З огляду на соціальну та педагогічну значимість мови для становлення й розвитку кожної особистості на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти особливого значення набувають питання використання нових підходів до розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Сьогодні дошкільники перенасичені інформацією, тож процес навчання варто організувати так, щоб він проходив цікаво та невимушено.

Мнемотехніка – система різних прийомів, засобів та методів, що забезпечують успішне запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, знань про особливості об'єктів природи, про навколишній світ, ефективно запам'ятовування структури розповіді та сприяє розвитку мовлення.

Актуальність мнемотехніки для дітей дошкільного віку обумовлена тим, що саме в цьому віці в дітей переважає наочно-образна пам'ять. Найчастіше запам'ятовування відбувається мимоволі, просто тому, що якийсь предмет або явище потрапили в поле зору дитини. Якщо ж вона буде намагатися вивчити і запам'ятати те, що не підкріплене наочною картинкою, щось абстрактне, то на успіх розраховувати не варто. Мнемотехніка для дітей дошкільного віку допомагає спростити процес запам'ятовування, розвивати асоціативне мислення та уяву, підвищити уважність. Більш того, прийоми мнемотехніки в результаті грамотної роботи фахівця призведуть до збагачення словникового запасу та формування зв'язного мовлення.

Вивченням методів мнемотехніки та можливостей застосування її прийомів у процесі навчання займалися такі науковці як Л. Айзенварг, Е. Антощук, А. Беседіна, М. Гайдаєнко, Ж. Григор'єва, О. Дмитренко, Л. Кравченко, І. Матюгін, О. Пашенко, В. Примакова та ін.

Використанню мнемотехнологій у логопедичній практиці присвятили свої дослідження В. В. Білуха, Н. П. Волік, А. І. Клименко, С. А. Миронова, В. А. Старостенко. Однак, переважна кількість наукових пошуків присвячені корекції загального недорозвитку мовлення мнемотехнічними прийомами: В. П. Глухов, В. М. Ільїна, Я. Б. Карнаухова, А. Л. Кравченко, Т. І. Кудрова, Л. М. Ступак.

Використовувати методи мнемотехніки доцільно при корекції звуковимови, формуванні навичок звукового аналізу та синтезу слів і уявлень про структурні одиниці мовної системи, формуванні лексико-граматичних категорій, формуванні зв'язного мовлення і профілактиці дислексії та дисграфії [1].

На сьогоднішній день дослідження фахівців спеціальної освіти про розвиток розумових здібностей дітей дошкільного віку засобами заміщення і наочного моделювання є інноваційними. В основі методу моделювання лежить принцип заміщення.

Ігрове заміщення веде до використання математичних символів, нотних знаків, програм для комп'ютерів, варіативних індивідуально-доступних форм спілкування та до розуміння істинного значення слів, що не тільки вказують на предмети або явище, а й виділяють в них важливі, характерні ознаки [1; 2].

При всій різноманітності принципів дошкільної дидактики, які широко використовуються у роботі, провідним є принцип наочності. Образні засоби є центральною ланкою в навчанні дітей дошкільного віку.

У логопедичній роботі моделювання розглядається як метод пізнання, або як програма для аналізу нових явищ. Використання наочного моделювання допомагає дітям поетапно перейти від наочно-дієвого і наочно-образного до словесно-логічного мислення. Тому на початкових етапах впровадження моделей необхідний наочний матеріал – картинки, предмети, піктограми [1].

З метою активізації мовленнєвої діяльності дошкільників, доцільно вводити умовні моделі, картки-схеми, символи на всіх етапах заняттях. Такі форми роботи сприяють підвищенню у дітей інтересу до навчальної діяльності. Їх відповіді стають динамічнішими, планування висловлювання стає доступнішим та зростає потреба в спілкуванні. Поряд із цим використовуються авторські мнемічні таблиці тематичного спрямування не тільки для проведення корекційної роботи, а й з метою розширення словникового запасу дошкільників із певної теми, розвитку вміння будувати зв'язні монологічні висловлювання.

Найпродуктивнішими прийомами мнемотехніки для мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку визначені: «аналогія», «піктограма», «трансформація», «стенографіст», «синтез», «сюжет» та «послідовні асоціації».

У корекційній роботі із формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку найрезультативнішими є прийоми: «синтез» і «сюжет» [3]. Використання названих прийомів спонукає дошкільників до складання фантастичних розповідей, пов'язуючи декілька образів-об'єктів спільним асоціативним зв'язком. Мнемотехніка ефективно допомагає розв'язати різноманітні проблеми мовлення завдяки створенню ситуації успіху, що є доцільною мотивацією процесів ефективного навчання.

Отже, використання методів мнемотехніки є засобом формування ключової компетентності – володіння комунікацією, яка необхідна для адаптації в сучасному інформаційному просторі.

Список використаних джерел:

1. Галущенко В. І. Використання засобів наочного моделювання у корекційно-виховній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки : зб. наук. пр., м. Одеса, 2019. № 12. С. 36–44.

2. Чепурний Г. А., Палійчук Ю. В. Ч-44 Серія «Як навчитися легко вчитися». Книга 1. Асоціативний зв'язок, цифри та творче мислення. Навчально-методичний посібник. Видання друге, доповнене. Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2006. 80 с.

3. Янчук Н. П. Використання прийомів мнемотехніки в розвитку зв'язного мовлення дітей раннього віку : метод. реком. Верхньодніпровськ, 2017. 25 с.

Гошар Д. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Модернізація спеціальної та інклюзивної освіти в Україні зумовили визначення та реалізацію оптимальних шляхів інтеграції дитини з особливостями психофізичного розвитку в суспільство на засадах розвитку її особистісної активності та соціальної взаємодії. Концепція Нової української школи обумовила підхід до особистості дитини як до активного суб'єкта соціальних стосунків, становлення якого відбувається, насамперед, у сім'ї шляхом залучення батьків у педагогічний процес. Особливої значущості це питання набуває щодо дітей (напередодні вступу до школи), характер соціальних взаємин та розвиток особистості яких значною мірою детермінують міжособистісні родинні взаємини.

Міжособистісні сімейні стосунки були полем вивчення багатьох науковців спеціальної педагогіки та психології з різних ракурсів взаємовідносин у сім'ях, що виховують дітей з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до комплексного підходу було визначено, що сім'я є системою взаємовідносин, які включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об'єктивно проявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету. Учасники сімейних стосунків взаємопов'язані один з одним, тому член сім'ї з інтелектуальними порушеннями не має бути єдиним фокусом уваги спеціалістів; доцільніше розглядати всю сім'ю такої людини, де кожен є її невід'ємною частиною [2].

Проходження сім'єю кризи, яка обтяжується народженням дитини з порушенням у розвитку потребує перебудови у функціонуванні сімейної системи від членів сім'ї. Дитина з відхиленнями в розвитку впливає на всі три підсистеми: подружню, дитячо-батьківську, сиблінгову. Водночас зміни хоча б однієї з підсистем впливають на всі інші.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури засвідчив висвітлення наукових досліджень деяких показників когнітивного компонента (обізнаність батьків в інтересах та потребах дитини) системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, тільки з позиції батьків. Натомість, для комплексного вивчення окресленої проблеми вбачаємо доцільним розглядати зазначений компонент із позиції всіх учасників міжособистісних сімейних стосунків, що плануємо

Список використаних джерел:

1. Богуславська М. О. Психодіагностична та психокорекційна спроможність казки/ Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – Вип. 36. – 2012
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с
3. Марінушкіна О. Є. Порадник практичного психолога / О. Є. Марінушкіна, Ю. О. Замазій. – Х.: Вид. група «Основа», – (Дошкільний навчальний заклад. Психологія виховання) 2007.- 240 с.
4. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2007. – 640с.
5. Шалімова Л.Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят /. – Х.: «Ранок», 2013. – 160 с.

Колісник Л. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини **ТЕХНОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ І ПІДЛІТКАМИ**

Сучасний стан цивілізаційного розвитку висуває нові вимоги до системи освіти й виховання підростаючого покоління. І це цілком природно, адже процес виховання та навчання не може бути стереотипним для всіх часів. Річ у тім, що мірою розвитку суспільства, переходу його від одного якісного стану до іншого змінюється й людина: її світогляд, моральність та інші особисті параметри [1; 3].

Визнання Україною Конвенції ООН «Про права дитини» та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилює увагу до проблем дітей, які мають ті чи інші відхилення в розвитку, зумовило необхідність розробки цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов для забезпечення їхньої самоактуалізації, активної участі в системі сучасних суспільних відносин [2; 3].

Соціально-політична криза, яка триває в Україні, погіршення матеріального становища, екологічних умов, невпевненість громадян у майбутньому призводить до зростання напруги в суспільстві та рівня конфліктності у відносинах. Різке розшарування населення за рівнем матеріального добробуту позначається на стосунках дітей і підлітків – у школах стають звичними явища знущання та приниження тих, хто слабший і незахищений.

Проблема агресивності та насильства неповнолітніх має не тільки психологічний, але й соціальний, медичний, юридичний та інші аспекти. Агресивність та насильство, здійснене до дитини, за своїми наслідками відноситься до найтяжчих психологічних травм. У зв'язку з цим, проблему агресивності необхідно розглядати всебічно.

Порушення, що виникають внаслідок агресії та насильства, стосуються всіх рівнів функціонування дитини: пізнавальної сфери, апетиту, сну, появі багатьох соматичних скарг, стійких змін особистості, що заважають самореалізації дитини у майбутньому та викликають порушення поведінки – ранній алкоголізм, наркотизацію, мимовільне відтворення травматичних дій у поведінці, ауто агресивність (самокатування, суїцид тощо).

Приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї та змісту сучасних корекційно-освітніх послуг, обов'язкове включення батьків у процес навчання та виховання дитини може здійснюватися тільки в контексті спільної взаємодії педагогів, батьків, психологів, медичних працівників, а також різних інституцій, котрі опікуються долею таких дітей [3; 10].

Корекційна робота з агресивними дітьми може вестися по чотирьох основних напрямках: індивідуальна робота, групова робота, поведінкова і сімейна корекція, хоча на практиці звичайно застосовується комплексна корекція, коли застосовуються техніки всіх напрямків.

Індивідуальна терапія з агресивними дітьми будується за наступними принципами:

- з'ясування причин агресивної поведінки дитини;
- узгодження роботи з батьками дитини, забезпечуючи необхідну допомогу з їхнього боку;
- вибір технік в залежності від віку і можливостей дитини, уміння педагога користуватися тими або іншими методами роботи;
- побудова роботи з підлітком на основі паритетності стосунків, незалежно від його віку [4;79]

Агресивна поведінка підлітків нерідко розглядається як тимчасове, пов'язане з віковими кризами явище. Це часто призводить до того, що до моменту звертання за допомогою агресія закріплюється у підлітка як сталий поведінковий стереотип, змінити який вже складно. Особливо пізно потрапляють до фахівців діти, що виявляють агресію в основному поза домівкою.

Тому психолого-педагогічну корекцію з агресивними дітьми необхідно проводити за чітким алгоритмом, з огляду на існуючі проблеми.

Стосунки між педагогом та підлітком мають будуватися в атмосфері доброзичливості, оптимізму, безпосередності, щирості і довіри. Педагогу важливо знати міру і не позбавляти дитину відповідальності за свою поведінку, агресивної реакції, неслухняність або невиконання доручених завдань. Педагог повинен співставляти свої вимоги з особистісними можливостями дитини і соціальними умовами її життя. Найвище професійне мистецтво полягає в тому, що педагог має налагодити з дитиною теплі, дружні стосунки, але при цьому зберегти з нею певну дистанцію. Це дозволить уникнути появи у дитини зайвої залежності від дорослого, на якого можна було б звалити рішення своїх проблем.

З'ясування причин агресивності, сімейних негараздів, які передували цій агресивній поведінці, відбувається під час довірливої бесіди, причому педагог повинен із серйозністю і розумінням поставитися до переживань дитини. Однак при цьому рекомендується уникати осуду батьків, якими б винними вони не були зі слів дитини. Раціональна корекція агресивної поведінки дітей містить у собі наступні етапи:

1. Усвідомлення неконструктивності прояву агресивних почуттів.
2. Навчання способам грамотного вираження агресії і зняття емоційної напруги.
3. Відпрацювання навичок спілкування в можливих конфліктних ситуаціях, корекції поведінки.

Особливо ефективна ця корекція для підлітків, оскільки у них вже є досить розвинуте мислення і певний запас моральних категорій.

Основне завдання даного етапу — виробити у підлітка адекватне ставлення до агресивної поведінки і прагнення змінити її. Спочатку рекомендується застосування звичайного інтерв'ю, у ході якого конкретизуються випадки агресивної поведінки дитини, причини, поведінка дорослих у цих ситуаціях. Варто підкреслити, що дитина повинна детально розповісти про конкретні факти прояву своєї агресивності, приблизно дотримуючись наступного плану:

- коли, в якій ситуації це відбулося;
- як виглядав прояв агресії;
- які почуття відчула при цьому;
- як вели себе при цьому інші люди — дорослі й однолітки.

В усіх випадках потрібно просити дитину докладно розповісти про конкретні ситуації, що викликали прояви агресії, про свої почуття, а також про поведінку батьків, друзів, інших навколишніх. Поведінку інших людей, особливо дорослих, на цьому етапі без особливої необхідності краще не коментувати. У довірливій бесіді обов'язково потрібно домогтися того, щоб дитина дала адекватну оцінку своїх агресивних вчинків. Якщо вона затрудняється це зробити сама, варто запропонувати запитання, що полегшують формування критики. Для кращого усвідомлення доцільно додатково застосувати метод візуалізації, наприклад, попросити дитину закрити очі і знову представити ситуацію, в якій вона виявила агресію. Однак в усіх випадках бажано, щоб педагог уник прямих оцінок поведінки, дитина має оцінити себе сама [4; 82].

Цікавим є **метод незакінчених історій**. Педагог розповідає історію, кінець якої має придумати сама дитина. Історії містять конфлікт і будуються таким чином, що в них немає однозначного вирішення ситуації і можливий широкий діапазон реакцій. Як і в попередніх технологіях, дитині пропонуються уточнюючі запитання.

Дуже корисно задавати дитині домашні завдання: намалювати малюнок, що відображає якийсь минулий конфлікт, скласти розповідь про якісь домашні непорозуміння з близькими, прояв агресивної поведінки у школі або на перерві.

Етап закінчується, коли в дитини сформується тверде розуміння неконструктивності, неправильності своїх агресивних дій і бажання виправити становище. Таке розуміння з'являється далеко не відразу, зазвичай для цього потрібно не менше 5 – 6 занять, і якщо успіхів не досягнуто, то подальша робота марна.

На наступному етапі - **“Формування нових стереотипів поведінки”** проводяться такі ж заняття, тільки акцент переноситься з оцінки поведінки на її зміну і тренування. У цьому випадку використовуються наступні методи:

Розігрування ситуацій у процесі рольової гри.

Педагог перед даним етапом вже знає типові ситуації, при яких дитина виявляє агресію, і пропонує їй розіграти подібні ситуації. Під час гри він відслідковує поведінку підлітка, звертає увагу, як той виявляє агресію, вирішує конфліктну ситуацію. Після цього проводиться спільне обговорення можливостей інших типів поведінки, потім ситуація переграється відповідно до лінії поведінки, знайденої під час дискусії.

Візуалізація подібних ситуацій.

Дитина закриває очі та уявляє ситуації, що провокують у неї агресивну поведінку. Після завершення візуалізації дитина відкриває очі. Далі так само, як і після рольової гри, проводиться спільне обговорення віртуальної поведінки дитини, а потім вона знову закриває очі й уявляє свою поведінку вже відповідно до тих рішень, що були вироблені в процесі дискусії.

Малювання ситуації у вигляді коміксу (набору картинок, в яких динамічно розвивається конфлікт).

Дитина вільно зображує своє розуміння розвитку ситуації, свою поведінку. Аналіз проводиться відповідно до існуючих правил. Потім пропонується обговорення, після якого підліток може намалювати розвиток подій по-новому, можливо у вигляді домашнього завдання і принести малюнок на наступне заняття.

Під час обговорення дитині потрібно розповісти, як правильно керувати своїм гнівом та агресією. Можна дотримуватися рекомендацій Р.Кемпбелла, який рекомендував як найбільш конструктивно використовувати прямий вияв гніву, роздратування, невдоволення. При цьому важливо, в якій формі повідомити про свій емоційний стан педагогу, батькам, одноліткам. Це варто робити вербально і максимально чемно, обов'язково називаючи емоції, що охоплюють.

Якщо з якихось причин коректно виразити свої почуття неможливо, то негативні емоції все ж потрібно розрядити потім. При цьому дитині варто пояснити, що це потрібно робити не у формі непрямой агресії, зриваючись на невинних або слабших, а у вигляді обговорення ситуації з друзями, батьками, старшими товаришами – з тими, котрі можуть тебе зрозуміти.

Підлітків можна навчати виявляти свої негативні емоції у формі адекватного “Я висловлення”. Зміст цього засобу в тім, щоб передати опонентові своє ставлення до предмета суперечки без усяких обвинувачень і

вимог, змінити свою позицію. Компонування такої заяви містить зазвичай три складові. В одній фразі слід виразити:

- подію, через яку розпалилися пристрасті, описати ситуацію, яка призвела до виникнення проблеми або конфлікту;
- свою реакцію на ці події, пояснити, що підліток може дати волю своїм негативним почуттям, але проявляти їх у прийнятній формі;
- показати можливий кращий результат, оптимальний вихід з даної ситуації.

Підліткові варто пояснити, що, незважаючи на зовнішню дипломатичність такого висловлення, його мета - аж ніяк не вічливість і м'якість, а ясність і прямота.

Звичайно, підлітка варто попередити, що навіть рідна мама може не прийняти таку форму спілкування, і всі спроби знайти конструктивний вихід залишаться марними. Крім того, дітям можна пояснити, що коли в момент "закипання" люті і гніву зробити якісь розслаблюючі вправи, витримати невелику паузу, то емоційна напруга знизиться і розум знову може керувати почуттями.

Якщо дитина попросить пораду, можна дати наступні рекомендації, як стримати наростаючу агресію.

У випадку конфлікту необхідно:

- 1) порухувати до десяти;
- 2) зробити 10 – 12 глибоких вдихів і видихів (обов'язково в доступній формі треба пояснити механізм зв'язку між видихом і релаксацією);
- 3) походити, якщо це можливо, по приміщенню;
- 4) розірвати який-небудь непотрібний папір;
- 5) зігнати свої негативні емоції на якомусь непотрібному і безпечному предметі. Хлопчики можуть пристосувати для цієї мети боксерську грушу;
- 6) найкраще – розрядити емоції якоюсь корисною роботою: прибиранням приміщення, пранням, роботою в саду або просто спортивною грою, бігом.

Батькам можна рекомендувати: побачивши скуйовджену, напружену дитину, що повернулася зі школи, запропонувати погуляти на свіжому повітрі, пограти у футбол, сходити до магазину за продуктами. Можливість пограти викликає багато позитивних емоцій, а напруга розрядить фізичне навантаження. Взагалі дитячі емоції змінюються досить швидко.

У процесі корекції підліткам необхідно роз'яснити, які руйнівні наслідки може викликати агресія, якщо її правильно не розрядити.

Таким чином, психологічна кореляція агресивних форм поведінки містить у собі широкий арсенал методів, серед яких провідне місце займають:

- корекція через гру;
- корекція через вилучення зі звичного оточення в корегуюче середовище або групу;

- корекція агресивної поведінки через творче самовираження (малювання, конструювання, заняття музикою та іншими видами творчої діяльності);
- корекція агресивної поведінки через сублімування агресії в соціально схвалюваній діяльності, наприклад у спорті (підлітків зі стійкою агресивною поведінкою доцільно прилучати до групових видів спорту – футболу, баскетболу, що вимагають навичок співробітництва, агресивні види спорту, наприклад бокс – небажані);
- корекція агресивної поведінки через участь у тренінгових заняттях з метою формування навичок конструктивної взаємодії;
- корекція агресивності за допомогою поведінкових методів [4; 83-85].

Отже, досліджуючи проблему насильства щодо підлітків, ми її розглядаємо, по-перше, з позиції насильства з боку насильника, по-друге, з позиції жертви. І в першому і в другому випадку потребує відповідної характеристики і сама дитина, зокрема підліток, як суб'єкт і об'єкт цього процесу.

Підлітковий вік, як визнано психолого-педагогічною наукою – найважчий і найскладніший з усіх періодів розвитку людини. Тому його називають перехідним, адже протягом цього періоду відбувається своєрідний перехід від дитинства до дорослості, від нестиглості до зрілості, що пронизує усі сторони розвитку підлітка: анатомо-фізіологічну будову, емоційну і інтелектуальні сфери, моральне становлення.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Книга друга Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – Київ: «Либідь», 2003. – 339с.
2. Кравченко Г.Ю., Сіліна Г.О. Інклюзивна освіта / Г.Ю.Кравченко, Г.О.Сіліна – Х.: Вид-во «Ранок», 2014. – 144с. – (Серія «Наша школа»).
3. Колишкін О.В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч.посіб. / О.В.Колишкін. – Суми: Університетська книга, 2013. – 392с.
4. Федорченко Т.Є. Дитяча агресивність: проблеми, профілактика. Навчально-методичний посібник. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2010. – 238с.

Колісник Л. В., Бондаренко К. Р.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВПЛИВ ДЕЛЬФІНОТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК ТА ЗДОРОВ'Я СОНЯЧНИХ ДІТЕЙ

Актуальність теми зумовлена тим, що піднята в статті проблема повністю не вивчена в нашій країні і з теоретичних позицій, і з позиції практики. Дельфінотерапія надзвичайно поширена в різних країнах світу і застосовується з метою допомогти дитині покращити психічний та фізичний розвиток. З

одного боку, реабілітологи застосовують цю терапію у процесі відновлення, але з іншого – вони ще недостатньо вивчили користь цього методу лікування. У статті розкрито значення дельфінотерапії в житті дітей з особливими освітніми потребами і, зокрема, в житті сонячних дітей.

«Синдром Дауна» – найбільш поширена з усіх відомих на сьогодні форма хромосомної патології. Зустрічається ця патологія з частотою один випадок на 500–800 новонароджених незалежно від статі [8, с. 4]. Синдром Дауна призводить до суттєвої затримки фізичного, статевого, розумового, моторного і мовного розвитку дитини. Не можна заздалегідь передбачити, як буде розвиватися хвора дитина. Величезне значення в корекції захворювання мають найбільш ранні комплексні зусилля батьків і фахівців. Завдяки їм дитина зможе навчитися бути якомога більш самостійним.

Сьогодні батьки разом з лікарями можуть вибрати будь-яку з безлічі сучасних методик лікування. Наприклад, анімалтерапія відрізняється формуванням особливо довірчого контакту дитини і спеціально навченої тварини. Так, у XXI столітті значну перевагу батьки та реабілітологи віддають дельфінотерапії.

У фільмах дельфіни рятують життя у відкритому морі, а у реальності до цих рятівників записуються на сеанс у дельфінарій. Дельфінотерапія – нетрадиційний метод лікування, який базується на спілкуванні із дельфінами. Як пояснює дельфінотерапевт: «Дельфінотерапія – це метод психо-емоційної реабілітації для дітей, у яких є порушення в розвитку. До нас привозять дітей із ДЦП, синдромом Дауна, гіперактивністю та іншими супутніми захворюваннями».

В Україні це новий напрямок реабілітації, в той час як за кордоном він розвивався з 70-х років минулого століття. Німецькі педіатри зазначали, що тварини допомагають краще, ніж ліки. В даному випадку це дельфіни. Автор книги Кірстен Кунерт писала в своїй книзі: «Дельфіни – це чудові істоти, яких так приємно гладити, мають надзвичайний дар лікувати дітей».

Дельфін – цілитель від природи. Він легко йде на контакт. Дотик до його теплого тіла дарує спокій. За допомогою своєї властивості бути чуйними, вони відразу при контакті з людиною можуть відчути її стан, можуть розуміти і впливати на неї. Дельфіни виключно комунікабельні, допитливі і добрі. Поряд з ним пацієнт не відчуває небезпеку в басейні, більше того – невербальне спілкування дає відчуття захищеності. Доведено, що позитивний емоційний настрій, який відрізняє заняття з дельфінами, сприяє піднесенню активності, поліпшенню настрою і загального стану пацієнтів. Грайлива діяльність слугує стимулом для розвитку психомоторної сфери і різних пізнавальних процесів. Завдяки дельфінам, у пацієнта мобілізується вольова діяльність, зростає мотивація і посилюється прагнення до досягнення позитивних результатів. Таким чином, дитина швидше і ефективніше справляється із ігровими завданнями, які ставить перед нею терапевт. На думку американського психолога та доктора Натансона, дельфін є стимулом для концентрації уваги дитини, який призводить до поліпшення процесів пам'яті, мислення й мови.

Позитивні емоції від спілкування із дельфіном дозволяють значно стимулювати психічний, мовний та фізичний розвиток дітей [1, с. 100].

В результаті курсу дельфінотерапії дитина розширює межі свого світу, набуває нового досвіду спілкування і отримує величезний позитивний заряд, що робить його життя більш творчим та яскравим. Вона стає відкритою, уважною і краще вчиться.

Програма курсу дельфінотерапії для кожного індивідуальна. При загальній тривалості сеансу 25-30 хвилин 70% часу відводиться на безпосереднє спілкування із дельфіном, його погладження, доторкування ніжками до раструму тварини тощо. В основній проводиться самий процес роботи з елементами гри. Зигмунд Фрейд, засновник психоаналізу і автор терміна «ДЦП», сказав: «Лікування – це театр». Дельфіни – природжені артисти. По суті, вони завжди знаходяться в грі з м'ячем, пійманою рибою або з іншим предметом. Точно так само вона продовжується з дитиною, яка знаходиться в якості пацієнта. Діти можуть гладити дельфіна руками та ногами, коли він піднімається на поміст до тренера [2, 53]. Інколи навіть можливе спільне «малювання» дитини і дельфіна [5, 93]. Ігри та заняття з дельфінами дозволяють дитині відчувати дивовижний тактильний контакт, розвивають м'язовий корсет дитини, його моторні і мовні навички. Такий ігровий метод з додаванням фізичних навантажень спрямований на розвиток великої моторики та орієнтації в просторі. Заняття з дельфінами навчають хворої дитини самостійності і незалежності від сторонньої допомоги. Дитина запам'ятовує позитивні моделі поведінки в незнайомій обстановці і в подальшому легше адаптується в житті.

Основною ж складовою є ультразвук. Ультразвук виробляє масаж на клітинному рівні, завдяки цьому корисні активні речовини краще і швидше проникають в клітини. Відповідно, поліпшується міжклітинний обмін речовин і циркуляція рідини в організмі. Ультразвук розганяє рідини в застоюючих зонах, сприяючи більш ефективному і швидкому її пересуванню в тканинах тіла. А ще ультразвукові сигнали дельфіна здатні діяти як анальгетик, знімаючи біль. У методі дельфінотерапії важливу роль відіграє явище «сонофорез» – цілющі властивості природного ультразвукового сонара дельфіна. Ультразвук з сонара благотворно впливає на центральну нервову систему, зміцнює імунітет, поліпшує функцію внутрішніх органів і ендокринних залоз.

У процесі терапії, дельфін виступає в якості «голки», яка проходить крізь патологічні установки і бар'єри пацієнта, і дозволяє підключати інші види терапії, які виконують роль «ниток простягнутих за голкою».

Відомо, що 97% випадків дельфіни допомагають дітям, які страждають на синдром Дауна. Під час сеансів зменшується збудження центральної нервової системи і активізується робота мозку.

Отже, дельфінотерапія – це ефективний метод психо-емоційної реабілітації для дітей, у яких є порушення в розвитку. Він застосовується в поєднанні з грою. При ігровій формі навчання фіксується інтерес дитини, знижується його стомлюваність. У дитини з синдромом Дауна в тісному

контакті з твариною розвиваються моторні навички, тренуються слабкі м'язи, розширюється кругозір і поліпшується психоемоційний стан.

Список використаних джерел:

1. Арнольд О.Р. Психологические эффекты дельфинотерапии / О.Р.Арнольд., Е.Л.Бутова // Психол. журн. – 2001. – №5. – С. 98–102.
2. Смоленинов А. Г. Дельфинотерапия для детей. –г. Киев, 2008. – С. 84
3. Детьер В., Стеллер Э. Поведение животных. Его эволюционные и нейрофизические основы. - Л.: Наука, 1976. – 164 с.
4. Лукина Л.Н., Горбачева К.К. Этические аспекты ДЕЛЬФИНОТЕРАПИИ,- Научно-исследовательский центр «Государственный океанариум», г. Севастополь, Украина. – С. 26-34.
5. Чуприков А.П. Дельфинотерапия как частный вид анималотерапии / А.П.Чуприков, Н.Ю.Василевская // Таврический журнал психиатрии. – 2008. – С. 91-100.
6. Тиберген Н. Поведение животных. – М.: Мир, 1969. – 78 с.
7. Шовен Р. Поведение животных. - М.: Мир, 1972. – 184 с.
8. Дитина із синдромом Дауна / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко, А. Василенко-ван де Рей, Н. І. Ліщук. — Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 48 с. – (Інклюзивне навчання).

Лісогурська Т.І.

Ввідділ інклюзивної, спеціальної освіти та виховної роботи управління загальної середньої, дошкільної освіти та виховної роботи,

Департамент освіти і науки Вінницької обласної адміністрації

ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИКИ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ, ЯК

КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМА ПОСЛУГ

Проблема підвищення якості життя сімей з дітьми інвалідністю набуває сьогодні особливої актуальності в Україні.

Послуга раннього втручання – це послуга, яка поєднує медичну, психологічну, педагогічну та соціальну складові та надається мультидисциплінарною командою фахівців. Вона спрямована на забезпечення розвитку дітей від народження до 4-х років з порушеннями розвитку або ризиком виникнення таких порушень, зростання та виховання їх у середовищі, природньому для дітей відповідного віку без порушень або максимально наближеному до нього, підтримку та розвиток компетентності батьків з метою створення умов для підвищення рівня участі дітей у повсякденному житті та їх соціальної інклюзії.

Раннє втручання – всі можливі заходи, орієнтовані на розвиток дитини, а також на супровід батьків, які здійснюються безпосередньо та негайно після визначення стану та рівня розвитку дитини.

Нажаль, якщо вчасно не допомогти, то покоління дітей можуть бути загубленими для суспільства, бо не отримають вчасно необхідної допомоги, а

Мельник В. Я., Чередник А. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК
У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

За останні роки в Україні відзначається тенденція зростання кількості дітей з розумовою відсталістю у наслідок негативного впливу різних чинників. Порушення інтелекту у дитини зазвичай поєднується з аномальним розвитком рухової сфери, становлення якої невід’ємне від пізнання світу, оволодіння мовою, соціально-побутовими навичками тощо. Розумово відсталі діти, діти зі знизеним інтелектом, з труднощами у навчанні, з особливими потребами тощо – одна з найбільш чисельних категорій дітей, що мають порушення розвитку. Такі діти складають близько 2,5% від загальної кількості дітей [2, с. 22].

Головні причини інвалідності таких дітей – органічні ураження нервової системи, хвороби сенсорних органів, психічні розлади та вроджені вади розвитку. Існуюча система утримання дітей-інвалідів у спеціальних інтернатних установах лише на 20% забезпечує потреби дітей-інвалідів. При цьому відірваність дітей від родини, від звичного і біологічного близького оточення посилює психологічний тиск на дитину [1, с. 3]. Соціальна інтеграція та адаптація розумово відсталих учнів є одним із основних завдань закладів спеціальної освіти. Успішне вирішення в значній мірі залежить від соціально-побутової компетентності людини, її здатності самостійно організовувати свій побут. Підготовка дітей з вадами інтелектуального розвитку до самостійного життя, організації власного побуту, шляхом формування у них відповідних знань та практичних умінь, а також навичок життєвої та соціальної компетентності (виконання норм і правил культурної поведінки суспільстві, родині, їх естетичного розвитку), вирішення життєво необхідних побутових завдань (догляд за житлом та одягом, харчування, лікування тощо) забезпечать повноцінну адаптацію дитини в суспільстві [4, с.174].

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальною є проблема розробки нових технологій, науково обґрунтованих програм та методик формування навичок соціально-побутової адаптації розумово відсталих дітей, необхідність надання їм кваліфікованої допомоги. Питання організації навчання, виховання, соціальної адаптації дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю висвітлюються у роботах зарубіжних та українських вчених (Б Бейкер, А. Брейтман, О. Віннікової, О. Гаврилова, Т. Лісовської, Н. Шульженко та ін.).

Розумова відсталість – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. У визначенні розумової відсталості слід

підкреслити наявність трьох ознак: – органічного дифузного пошкодження кори головного мозку; – системного порушення інтелекту; – виразності та незворотності цього порушення [5].

Залежно від глибини пошкодження мозку традиційно виокремлюють три ступені розумової відсталості: ідіотію, імбецильність, дебільність. За сучасною міжнародною класифікацією психічних захворювань виділяється чотири ступені розумової відсталості, які співвідносяться з показниками рівня розумового розвитку, вираженими в інтелектуальному коефіцієнті (IQ): глибокий (F-73) – ідіотія (IQ = 0 – 19); важкий (F-72) – виразна імбецильність (IQ = 20–34); помірний (F-71) – легка імбецильність (IQ = 35–49); легкий (F-70) – дебільність (IQ = 50–69) [3].

Ідіотія (важка розумова відсталість) – це найвиразніший ступінь розумової відсталості, який виникає внаслідок глибокого пошкодження кори головного мозку та частково підкірки, що призводить до грубого порушення фізичного та психічного розвитку. Діти з розумовою відсталістю у ступені ідіотії підлягають розподілу до будинків інвалідів та закладів соціального 9 забезпечення, де за ними доглядають та за можливості навчають елементарних навичок самообслуговування.

Імбецильність – середній за виразністю ступінь розумової відсталості, який виникає через глибоке пошкодження кори головного мозку. Імбецильність, за міжнародною класифікацією, поділяється на легку та виразну. Виразна імбецильність (важка розумова відсталість) навіть за відсутності паралічів та парезів супроводжується грубим недорозвитком рухової сфери, яка незалежно від віку дитини виявляється у порушенні та слабкості статичної та моторної функцій, координації, точності й темпу довільних рухів. При легкій імбецильності (помірна розумова відсталість) локомоторні функції розвиваються дуже повільно. Моторика характеризується незграбністю, недиференційованістю. Діти з легкою імбецильністю не можуть виконувати дії, що потребують точності, довільної регуляції, координованості рухів, особливо дрібних. У дітей з легкою імбецильністю можна виховати навички самообслуговування. Діти з розумовою відсталістю у ступені імбецильності підлягають розподілу до будинків інвалідів та закладів соціального забезпечення, де за ними доглядають, формують навички самообслуговування, а також за можливості навчають елементам грамоти.

Дебільність (легка розумова відсталість) – найлегший ступінь розумової відсталості, який виникає внаслідок поверхневого пошкодження кори головного мозку. Спостерігається певне відставання у розвитку локомоторних функцій, яке у шкільному віці може бути виявленим лише за допомогою спеціального обстеження. У таких дітей порівняно добре розвинене побутове мовлення. Діти з розумовою відсталістю у ступені дебільності можуть вчитися за програмою спеціальної допоміжної школи, що базується на програмі початкової масової школи, до якої додається спрощене вивчення історії, географії, біології, побутової хімії та фізики. Особливе місце у шкільній освіті

розумово відсталих дітей посідає трудове навчання, соціально-побутова орієнтація [6].

Отже, термін «розумова відсталість» означає недієздатність в області сприйняття, мислення і пам'яті. Розумова відсталість розвивається в результаті ураження головного мозку. Це не психічне захворювання, а специфічний стан, коли певний рівень функціонування центральної нервової системи обмежує розвиток інтелекту дитини. Дитина з розумовою відсталістю навчається і розвивається у межах своїх можливостей. Розумова відсталість, на жаль, не лікується. Але правильне сприйняття, виховання, навчання таких дітей дозволяє соціалізувати, адаптувати їх в соціум, де вони зможуть себе реалізувати як особистість.

Список використаних джерел:

1. Галецька, Ю. В. Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.03 – корекційна педагогіка / Галецька Ю. В. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 18 с.

2. Докшина Н. Діти які мають особливості психофізичного розвитку / Н. Докшина, Л. Самбурська // Психолог.– 2004. – №44(листопад). – С. 22–27.

3. Кондаков И. М. Психологический словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://juan.topsmarts.net/detektivy/kondakov-i-m-psihologicheskiy-slovar.htm>

4. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.- метод. зб. – Вип. 3. – Ч. 1. – К., 2012. – 180 с.

5. Психологія розумово відсталих дітей (тексти лекцій): навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Укл. І. Ю. Ужченко. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfile.net/preview/2299414/>

6. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Рохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с. . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfile.net/preview/2299106/>

Нестройна О. О., Чередник А. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Систематичний процес фізичної реабілітації у комплексному корекційному впливі дає можливість дитині з розумовою відсталістю стати повноправним членом суспільства, брати активну участь у шкільному житті, розвивати потенційні можливості та демонструвати свої природні здібності. Фізична реабілітація має бути важливою частиною загальної системи навчання, виховання та корекції дітей із вадами розумового розвитку.

Основною метою програми з фізичної реабілітації є корекція й компенсація недоліків фізичного розвитку, загальної та дрібної моторики, що перешкоджають успішному навчанню й вихованню дітей.

Основними напрямками реабілітаційної роботи з учнями початкової школи, які мають вади, є: удосконалення основних рухових функцій і сенсорної сфери; розвиток дрібної моторики кистей і пальців рук; покращення артикуляційної моторики; корекція окремих сторін психічної діяльності: удосконалення просторових уявлень і орієнтації, слухової уваги і пам'яті; розвиток різних видів мислення; корекція порушень у розвитку емоційновольової сфери; формування мовного дихання; зміцнення загального здоров'я; виховання точності, завершеності рухів; нормалізація м'язового тону з використанням для цього різноманітного за темпом і ритмом музичного матеріалу, рухових вправ; виховання зорово-моторної координації.

В основі фізичної реабілітації дітей із вадами розумового розвитку – навчання окремим рухам, елементам дій, доведення їх до варіативного автоматичного виконання, об'єднання цих елементів у свідому діяльність.

З метою всебічного фізичного та психічного розвитку, збільшення рухової активності у процесі занять із фізичної реабілітації проводяться:

- заняття, спрямовані на розвиток психомоторики: ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультхвилинки, рухова терапія, фізкультурні свята, ЛФК, змагання, прогулянки;

- заняття, спрямовані на покращення функціонування кисті та пальців рук: пальчикова гімнастика, складання мозаїки, кубиків; малювання, ліплення з пластиліну, застібання-розстібання гудзиків, конструювання, розкладання дрібних предметів у залежності від форми, розміру, кольору (квасолі, намистинок, шишок, круп тощо), захоплення та утримування предметів різними пальцями;

- заняття, спрямовані на оволодіння навичками самообслуговування на основі покращення функціонування опорно-рухового апарату, рівноваги, координації рухів;

- дихальні вправи для попередження виникнення захворювань верхніх дихальних шляхів;

- спортивні свята у відповідності з можливостями дітей для підвищення рівня домагань та мотиваційної складової до самостійних занять фізичної культурою, спортом, покращення комунікативних якостей дітей.

Під час проведення занять із фізичної реабілітації дитину необхідно навчити відчувати рухи всіх видів, застосувати оптимальну кількість сенсорних подразників, що стимулюють відчуття дотику, рівноваги. Складаючи комплекс фізичних вправ, потрібно враховувати вік дитини, тяжкість дефекту, рівень її інтелектуального розвитку, інтереси й особливості поведінки. Більшість вправ пропонуються у вигляді цікавих ігор, завдяки чому дитина самостійно повторює активні рухи. Проведення спортивних свят, фізкультурно-виховних заходів та рухливих ігор впливає на формування дисципліни, організованості дітей із розумовою відсталістю. На їхню довільну, спонтанну поведінку

накладаються обмеження, тому вони повинні вчитися діяти спільно з іншими учнями. Усі ці навички допомагають сформувати правильну модель поведінки й вирішувати завдання, що стоять перед педагогами та батьками.

Проведення таких заходів є ідеальною можливістю для дитини бути залученою в основний потік однолітків, виховуватися в мовному середовищі з іншими дітьми, інтегруватися в суспільство.

Дітям з особливими освітніми потребами початкова школа повинна давати знання не лише з базових дисциплін, але й готувати їх до зіткнення з усіма сторонами життя, навчати наполегливості у роботі, умінню спілкуватися з оточуючими, розвивати фізичні можливості, навички самообслуговування, уміння спілкуватися.

Реабілітаційна робота з дітьми з розумовою відсталістю передбачає також роботу з їхніми батьками, основними напрямками якої є гармонізація сімейних відносин стосовно дитини; встановлення партнерських стосунків між корекційними фахівцями, шкільними педагогами та членами родини; допомога в адекватній оцінці можливостей дитини; ознайомлення з елементарними методами навчання та корекції; постійна підтримка та консультування з боку педагогів.

Список використаних джерел:

1. Вісковатова Т. П. Психофункціональний стан дітей із затримкою психічного розвитку під впливом занять рухливими іграми / Т. П. Вісковатова // Молода спортивна наука України : збірник наукових праць з галузі фізичної культури і спорту. – Львів : Українські технології, 2006. – Вип. 10. – Т. 3, 4. – С. 217-222.

2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навч. пос. / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.

3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. пос. / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2008. – 302 с.

4. Дмитриев А. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию двигательной сферы учащихся с нарушением интеллектуального развития : учеб. пособ. / А. А. Дмитриев. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 224 с.

5. Лесько О. М. Рухливі ігри для молодших школярів із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. пос. / О. М. Лесько, В. Трач. – Л. : ЛДФК, 2004. – 88 с.

5. Загарницька І. Формування ІКТ-компетентності майбутнього вихователя: досвід інституту розвитку дитини нпу імені М. П. Драгоманова. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т розв. дитини. – Київ : Вид-во НПУ ім. В. П. Драгоманова, 2014. – № 35. – 159 с., с. 42

6. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / [Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Поддъяков, Е. В. Зворыгина и др.]. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с., с. 280

7. Пальчук М. Розвиток педагогічної освіти у Франції: сучасні підходи / М. Пальчук// Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук. – метод. журнал.– Вип. 1. – 2008. – С. 131–138., с. 43

8. Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу : навч. посіб. для студентів ВНЗ та вихователів ДНЗ / О. І. Чекан. – Київ : Слово, 2015. – 184 с.

Чередник А. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини **ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У сучасній реабілітаційній педагогіці інтенсивно вивчають процеси сегрегації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес. Прихильники процесу сегрегації виступають за обмеження, виділення дітей з порушенням у розвитку і поведінці і проведення з ними цілеспрямованої реабілітаційної роботи. Прихильники процесу інтеграції переконують у необхідності проведення корекційних заходів з дитиною у звичайних стандартних умовах діяльності загальноосвітніх класів загальноосвітньої школи. Як один, так і другий підхід науково обґрунтовано, експериментально перевірено ефективність їх [1, с.39].

Вищесказане дає підстави стверджувати про необхідність дослідження підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів з фізичними порушеннями, але без розумових і психічних порушень. Залежно від характеру дефекту, часу його настання одні недоліки можуть долатися повністю, інші – лише коригуватися, а деякі – компенсуватися. Раннє психолого-педагогічне втручання дозволяє значною мірою нейтралізувати негативний вплив первинного дефекту. Це залежить від якісної підготовки вчителя-реабілітолога.

У науково-педагогічній літературі представлено різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки фахівців-реабілітологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Професія вчителя-реабілітолога – комплексна, оскільки вимагає значного обсягу різноманітних знань, умінь і навичок: глибоке знання педагогіки,

володіння відповідними методиками, знання психології, анатомії і фізіології дитини; уміння обирати ефективні форми і методи реабілітаційної роботи, допомагати дитині подолати комплекс неповноцінності і вчити її жити серед однолітків. Основне завдання педагога – переконати батьків у тому, що дитина з обмеженими можливостями може подолати або зменшити свій недолік, зможе пристосуватися до життя і вчитися в колективі однолітків. Вчитель-реабілітолог у реабілітаційному періоді разом провідними фахівцями і батьками забезпечує виконання індивідуальної програми реабілітації, планує завдання для сім'ї, забезпечує виконання рекомендацій психолога, логопеда та інших фахівців [3, с.29].

Основними напрямками реабілітаційної діяльності є: 1) відновлення певних здібностей, втрачених людиною раніше; 2) профілактика (недопущення) факторів, що призводять до дезадаптації, прагнення соціалізувати людину, що можливо лише за умови включення її в різні види діяльності, освоєння і привласнення їх, задіяння своїх прихованих можливостей та ін. [3, с.51].

М. Шакурова виділяє такі напрями педагогічної реабілітації: організація соціального контролю за умовами виховання і поведінкою дитини; соціальна підтримка тих, хто відчуває труднощі через несприятливі обставини в найближчому оточенні; допомога в подоланні внутрішньоособистісних конфліктів, пов'язаних з розладами середовищної адаптації; попередження і припинення різних відхилень поведінки, коли соціальна непристосованість дитини з інвалідністю вимагає застосування певних санкцій до неї самої або осіб, зайнятих її вихованням, оздоровленням [4, с. 106].

Враховуючи класифікацію напрямів соціально-педагогічної реабілітації М. Шакурової та специфіку дітей з інвалідністю, О. Петрова виділяє такі основні напрями педагогічної реабілітації: соціальний контроль за вихованням і поведінкою, соціально-правове виховання, оздоровлення, формування соціально-трудової готовності [2, с.50.]

Щоб переконатися в ефективності педагогічної реабілітації, на думку Е. Петрової, треба зрозуміти, якою мірою діти з інвалідністю можуть реалізувати себе у природному середовищі життєдіяльності, запропонувавши їм ряд практичних завдань. Потім розробити рекомендації для вихованця або його сім'ї і зробити загальні висновки щодо педагогічної реабілітації [2, с.52].

Діяльність учителя-реабілітолога є важливою складовою реабілітаційно-педагогічного процесу освітнього закладу.

Учителю-реабілітологу доведеться повільно і терпляче повертати їм віру в свої сили і можливості, відкривати для них істину, що навчання, всупереч їхньому досвіду, може бути джерелом радості [3, с.42].

Мета професійної діяльності вчителя-реабілітолога полягає у тому, щоб допомогти учням осмислити себе в минулому і сьогодні, побачити свої позитивні можливості в майбутньому; сприяти виявленню та формуванню пізнавальних інтересів; сприяти набуттю позитивного досвіду навчальної діяльності та спілкування з педагогами та однокласниками; допомогти

максимальній самореалізації в освітньому процесі в межах нормативної поведінки і поступового витіснення дезадаптованої.

Отже, всі функції реабілітаційної діяльності вчителя-реабілітолога знаходяться в єдності і взаємозв'язку. Тільки у сукупності вони забезпечують ефективність розвитку системи підготовки педагогів до інклюзивного навчання дітей.

Список використаних джерел:

1. Кузьмов К. Р. Подготовка будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2004. 217 с.
2. Петрова Е. В. Технология социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов в учреждении интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 191 с.
3. Федина Л. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности учителя к реабилитационной деятельности в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2002. 218 с.
4. Шакурова М. В. Методика и технологии работы социального педагога. Москва: Академия, 2002. 266 с.

Чернишова О. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД СПІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ І ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний етап реформування вітчизняної системи освіти пов'язується із реалізацією основних напрямів розвитку інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивна освіта являє собою систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього навчального закладу [1]. Такі умови сприяють розвитку потреб пізнання навколишнього світу, підвищення мотивації, розширення сфери пізнавальних інтересів, можливість навчання у зручному темпі та за адаптованими до конкретних нозологій змістом і методами навчання, вихованні гармонійно розвиненої особистості з високим рівнем соціалізованості й адаптованості. Цей процес зумовлює необхідність у модифікації змісту і технологій навчання, ретельного планування і систематичного використання інноваційних методів навчання, виховання, розвитку й оцінювання успішності дітей з особливими освітніми потребами і без них в інклюзивному освітньому середовищі.

Одним із методів пізнання навколишнього світу учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є моделювання. Це дослідження будь-яких явищ, процесів, систем шляхом побудови і вивчення їх моделей. Модель (від лат. *modulus* – міра, аналог, зразок), це опис об'єкта

3. Іщенко Л.В. Основи формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку: методичний інструментарій / Л.В. Іщенко. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – 62 с.

Бегас Л. Д., Головка А. Ю.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
**ЗАСТОСУВАННЯ РИТМІЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ ІЗ ЗАЙКУВАТИМИ
ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Суть спеціальної та корекційної освіти полягає в тому, що б інтенсивніше схилитися до питання що до корекції заїкання дітей молодшого шкільного віку.

У більшості дітей, що заїкаються, є різноманітні і численні порушення загальної моторики, тонкої довільної моторики рук і пальців, м'язів та орального праксису. Переважають порушення моторної функції у формі загальної моторної напруги, скутості, уповільненості із переходу одних рухів до інших рухів. У дітей можуть спостерігатися порушення в формі рухового занепокоєння, розгальмованості, некоординованості, хаотичності рухів, з наявністю гіперкінезів, з широкою амплітудою виконання рухів.

Інтонаційно виразне мовлення є важливою передумовою для розвитку комунікативної компетенції людини. Це потрібно розглядати як сукупність умінь, що дають можливість встановлення суб'єктом міжособистісних відносин, обмінюватися інформацією, підтримувати зворотній зв'язок; орієнтуватися на партнера, враховувати його індивідуальні особливості. З метою покращення мовлення заїкуватих дітей потрібно розробити ритмічні вправи.

Завданнями практики диктується необхідність пізнання закономірностей ритмічної та інтонаційної організації мовлення з метою мінімізації затрат на передачу інформації і досягнення успішної комунікації.

Порушення темпу й ритму мови в структурі заїкання займають істотне місце в логопедії. Такими дослідженнями займалися провідні науковці: Л. З. Андропова, Л. І. Беякова, Е. А. Дьякова, В. А. Гіляровський, В. С. Кочергініна, С. С. Ляпідевський, Л. Я. Міссуловіна, Ю. Б. Некрасова, В. І. Селіверстов, Н. П. Тяпугіна, Ю. А. Флоренська, М. Є. Хватцев, В. М. Шкловський.

Цей процес реалізується в різних напрямках: відновлення та узгодження координації всіх ланок мовної функціональної системи, а також формування правильної техніки мовлення (І. Ю. Абелева, Г. А. Волкова, Н. А. Чевельова, В. М. Шкловський, А. В. Ястребова). Виходячи з мети було поставлено такі завдання:

- здійснити показ вправ на чіткість темпу вчителю-логопеду для заїкуватих дітей,

- виконати вправ на темпоритм разом із заїкуватою дитиною, це якомога краще допоможе в корекції мовленнєвих порушень,
- визначити ефективність ритмічної діяльності заїкуватих дітей із урахуванням індивідуальних особливостей розвитку на основі аналізу й ступеня порушення мовлення,
- застосування вправ на темпоритм разом із заїкуватою дитиною під позитивну музичну композицію,
- розробити комплекс ритмічної діяльності з корекції заїкання дітей молодшого шкільного віку для батьків.

Встановлено, що порушення темпу і ритму мови у заїкуватих дітей супроводжується різноманітними зрушеннями в мовній діяльності. Крім того, наявність у дитини виражених порушень мовлення зазвичай позначається на всьому її психічному розвитку. Ми можемо акцентувати увагу на тому, що будь-яка дитина дуже багато дізнається про навколишній світ завдяки цьому ставить запитання, з кожного предмета чи явища, яке його цікавить.

Загальний перебіг психічного розвитку дитини при заїканні, безумовно, сповільнюється, що неминуче позначиться на процесі її розвитку і навчанні. Тому дітям, які мають ще легку ступінь прояву заїкання, вже потрібно давати завдання над вправлянням ритму і слова. Для дітей із важкими проявами заїкання потрібно виконувати їх дуже багато разів і доводити їх до автоматизації. Обов'язково такі вправи потрібно виконувати разом із дорослими і постійно нагадувати дітям про їх виконання в дома.

Багато неприємностей дітям, які страждають заїканням, завдають так звані вторинні психічні порушення, які нерідко виникають реакцією на мовленнєвий дефект. Поява такого нашарування є результатом багатьох невдач, яких зазнає дитина у процесі спілкуванні, та неправильній реакції щодо оточення її мовленнєвого дефекту. Наявність таких виражених переживань та хвилювань у дітей може ускладнюватись при подоланні заїкання.

Труднощі усунення заїкання пояснюються багатьма причинами, в тому числі недостатнім вивченням темпоритмічних особливостей мовлення дитини із заїканням. Це є наслідком, недостатньої розробки для дітей із таким діагнозом в логопедичній практиці. Сучасний інтегративний підхід до корекції порушеної мовної функції при заїканні потребує комплексного психолого-медико педагогічного впливу.

Отже, диференційований підхід з урахуванням типу заїкання в процесі темпоритмічної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку, сприяє нормалізації рухової діяльності мови, забезпечує корекцію дії.

Список використаних джерел:

1. Гуцал Л. Л. Корекція заїкання у молодших школярів : навч.-метод. посіб. / Л. Л. Гуцал, С. П. Миронова. – К. : Шкільний світ, 2010. – 119 с.
2. Іванова Т. Корекція заїкання / Т. Іванова, Т. Кваша ; упоряд. Т. А. Шаповал. – К. : Вид. гр. «Шк. світ», 2015. – 136 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

3. Кондратенко В. О. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації : посіб. для вищ. навч. закладів / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – К. : Вища школа, 2006. – 70 с.

4. Фесюкова Л. Б. Розвиток уяви і мовлення у дітей 4-7 років/ Л. Б. Фесюкова. – Х. : Веста; Ранок, 2007. – 128 с.

Гинга С. І.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

Проблема формування самостійності як складової соціально зрілої особистості є найбільш важливою у теорії і практиці виховання. Адже самостійність характеризує людину з точки зору її активного і свідомого самовираження саме у діяльності. Вона допомагає людині координувати різноманітність зовнішніх вимог і обставин з її власними бажаннями, інтересами та потребами. Самостійність виявляється у діяльності, спілкуванні, ставленні до себе і навколишньої дійсності, тобто у життєдіяльності. Особливо гостро проблеми формування самостійності учнів постають перед діяльністю шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, оскільки в цих закладах вихованці проводять значну частину свого життя. Можна вважати, що самостійність школярів є складною інтегральною якістю, що визначається вмінням учня свідомо скеровувати свою поведінку, діяльність відповідно до власних поглядів і переконань, долаючи перешкоди на шляху до практичної реалізації обраної програми дій, без допомоги інших. Через самостійність проявляється життєва позиція учня, його прагнення реалізувати себе в діяльності як особистість, сформованість необхідних умінь і навичок.

Самостійна дитина, на думку О.Л.Коношенко, – це, перш за все, вольова; вона проявляє рішучість, наполегливість, впевнена у своїх силах, доводить справу до кінця і прагне до найкращих результатів [2].

Самостійність дитини, як зазначають психологи, починається з виникнення самосвідомості та потреби, прагнення до діяльності. Ось чому найістотніше значення має зв'язок самостійності з розвитком особистості в цілому, її мотивацією й особливим світоглядом, який є методологічною основою пізнавальної діяльності. Незалежний учень здатний орієнтуватися в новій ситуації, самостійно бачити і розуміти завдання, знаходити підхід до його розв'язання. Самостійність учня характеризується певною критичністю його розуму, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших. Для того, щоб розглянути, як розвивається самостійність у молодших школярів, необхідно взяти до уваги їхні вікові особливості.

Розвиток дитини – це постійний перехід від однієї вікової сходинки до іншої, зв'язаний з їх внутрішніми змінами і особливостями зовнішніх впливів. Психологічною ж особливістю молодших школярів є те, що їхній внутрішній

Список використаних джерел:

1. Давыдова Л. М., Колокольцева М. А., Рябова Е. В. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы. Монография. М.: ЛЕНАНД, 2018. 200 с.
2. Трофимова В. И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 182 с.
3. Шкуручева Н. А. Формирование межличностных отношений первоклассников как условие их адаптации к школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 26 с.

Колісник О.В., Лемещук М. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

РОЗВИВАЮЧІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Ігри відіграють велике значення у розвитку усіх психічних процесів дитини. “Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається поживний струмінь уявлень, понять про оточуючий світ,” – писав В.О. Сухомлинський [2]. В неї залучаються всі сторони особистості: дитина рухається, говорить, сприймає, думає. У процесі гри активно працює її уява, пам’ять, посилюються емоційні та вольові прояви, дитина навчається долати труднощі, пізнає оточуючий світ, шукає вихід з проблемної ситуації.

Отримуючи в грі завдання, дошкільник виконує його не лише жестом, рухом, але і словом. Він намагається, щоб його мовлення було якомога більш схожим на мовлення дорослих, зображуваних у грі. Активізується пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме в грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості [4].

Розглядаючи питання про роль мовленнєвих ігор у логопедичній роботі, професор М. Ю. Хватцев [1] підкреслює, що вони сприяють:

- 1) співдружності педагога з дитиною;
- 2) активізації інтересу до мовлення;
- 3) бажанню оволодіти тими чи іншими вміннями та навичками;
- 4) реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок;
- 5) застосуванню набутих навичок у повсякденному житті.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час).

Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості.

У дітей-дошкільників з порушеннями мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку (В.О. Кондратенко, С.Ю. Конопляста, І.С. Марченко). Психологічні дослідження гри дітей з тяжкими порушеннями мовлення 4—5 років, проведені О.Н. Усановою, свідчать що в іграх найчастіше спостерігається ситуаційне маніпулювання іграшками і предметами; у самостійній грі дошкільник майже не застосовує предметів в ігровому розумінні.

Зміст гри найчастіше є відображенням відомих способів дії з предметами або ознайомлення з властивостями іграшок. Конкретного задуму в процесі гри з лялькою або іншими іграшками немає. Діти не добирають потрібних для того чи іншого сюжету іграшок. Гра з сюжетними іграшками зазвичай має процесуальний характер, наприклад, діти возять по кімнаті машинки, одягають та роздягають ляльку, возять коляску (з лялькою або без неї) та ін. Ігри дітей з іграшками логічно не пов'язані.

Дошкільники з тяжкими порушеннями мовлення граються з іграшками мовчки, лише інколи супроводжують свої дії копіюванням звуків або емоційними вигуками. Для них характерне елементарне, за змістом звернене й незвернене мовлення, яке діти дуже рідко застосовують у процесі гри. У спілкуванні з ровесниками вони майже не називають іграшки або дії, замінюючи їх вказівними словами або жестами. Мовленнєві виявлення у процесі розглядання іграшок зазвичай одиничні, тобто емоційне ставлення дитини до іграшки відображається у вигляді вигуків, копіювання звуків, слів. Вищих рівнів розвитку егоцентричного мовлення — констатувального і планувального, а також мовлення, спрямованого на регулювання дій ровесника, в іграх немає.

Негативні чинники, що впливають на ігрову діяльність дітей з порушенням мовлення, полягають у недоліках мовленнєвого розвитку, зокрема у недосконалій звуковимові, збідненому словниковому запасі, порушенні граматичного мовленнєвого складу, а також зміні темпу мовлення. Наприклад, діти зі складними формами функціональних дислалій, ринолаліями і дизартріями, як правило, не можуть повноцінно увійти у гру у зв'язку із неправильною звуковимовою, невмінням висловити власні думки, переживанням видатися смішними, хоча правила і зміст гри їм зрозумілі й доступні. Особливості умовно-рефлекторної діяльності, сповільнене утворення диференціювань, нестійкість пам'яті є перешкодами приймання дітей у колективні ігри. Недосконалість загальної та мовленнєвої моторики, особливо у дітей з дизартрією, спричинює у процесі гри швидку втому. У дітей з мовленнєвими порушеннями часто з'являються труднощі, якщо потрібно швидко подолати динамічний стереотип. Унаслідок цього у процесі гри вони не можуть одразу переключитися з одного виду діяльності на інший.

Гра у дітей з порушенням мовлення здійснюється лише у процесі безпосереднього впливу слова дорослого й обов'язкового керівництва нею. На

початку ігрові дії відбуваються в умовах обмеженого мовленнєвого спілкування, що призводить до звуження гри, збіднення сюжету. Без спеціального навчання гра, спрямована на розширення словника і життєвого досвіду дітей з мовленнєвими порушеннями, самостійно не формується.

Отже, формування мовлення, тільки поєднуючись з розвитком інших психічних процесів, розгортанням ігрової діяльності, забезпечує гармонійне становлення повноцінної дитячої особистості.

Список використаних джерел:

1. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) Л. Н. Ефименкова. – М. : Просв., 1985. – 110 с.

2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 317 с.

3. Зворыгина Е. В. Первые сюжетный игры малышей / Е. В. Зворыгина. – М. : Просв., 1988. – 95 с.

4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

Кравчук Н. П.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ СПІЛКУВАННЯ

Будь-які труднощі, бар'єри та деформації можна розглядати з позицій різних галузей психології. Так, з позиції *загальної психології* труднощі спілкування зазвичай зводять до тих характеристик психічних процесів, станів і властивостей людини, які не відповідають показникам психологічно оптимального спілкування. Відомі такі психологічні причини, які не сприяють досягненню мети, викликають незадоволення частковим або не досягнутим результатом: нереальні цілі, неадекватна оцінка партнера, його здібностей та інтересів, неправильне уявлення про свої власні можливості, використання таких способів спілкування, які не підходять в даній ситуації.

Основними методологічними і теоретичними засадами дослідження стали: дослідження виникнення та подолання бар'єрів спілкування М. Балинської, О. Козирєва, О. Лісового, І. Мартиненка, О. Опалюка, А. Філімончука та ін.

У площині *вікової психології* також вивчаються труднощі спілкування, які виникають через належність його учасників до різних вікових груп. Несхожість їхнього життєвого досвіду накладає відбиток не лише на уявлення співрозмовників про світ, його природу, суспільство, але й на конкретну поведінку індивідів у реальних ситуаціях життєдіяльності.

Педагогічна психологія розглядає дещо інші труднощі спілкування, пов'язуючи їх зі «смугою відчуження», тобто з виникненням напруження між

3. Перельман Х. Новая риторика: Трактат об аргументации. *Язык и моделирование социальных взаимодействий*. – М., 1987.

4. Філімончук А. В. Виникнення бар'єрів спілкування у повсякденному житті як один із неминучих аспектів встановлення комунікативних зв'язків з оточуючими. *Психолог*. № 37, 2008. – С. 13 – 17.

Лемещук М. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ГРА, ЯК ОСНОВИЙ ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Гра є провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання та навчання. Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання.

Гра – це обов'язкова умова успішного розвитку та саморозвитку, це закладений в дитині самою природою принцип осягнення себе та оточуючого світу.

В ігрових ситуаціях діти сприймають нове більш природно, ніж під час серйозних обговорень або завдань. Ігри допомагають дітям розкритися та відчувати себе комфортно. Ці фактори є дуже важливими для пізнання дитиною нового. Тому вихователь повинен зробити процес гри максимально корисним у засвоєнні дитиною знань. Дитина граючись, може осягнути ті знання, які іншим способом дадуться важко.

Гру за своїм значенням поділяють та класифікують відповідно до поставлених завдань та цілей.

Одна з перших класифікацій гри належить К. Гросу [4], який поділяв ігри на дві групи:

1) експериментальні («ігри звичайних функцій»). До них належать сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні ігри, вправи для формування волі. На думку Гроса, у своїй основі ці ігри мають інстинкти, що забезпечують функціонування організму як цілісного утворення і визначають зміст ігор;

2) спеціальні («ігри спеціальних функцій»). До цієї групи належать ігри, під час яких розвиваються необхідні для використання в різних сферах життя (суспільного, сімейного) часткові здібності, їх поділяють за інстинктами, які в дітей проявляються і вдосконалюються.

Провідним завданням корекційно-розвивальної роботи в спеціальному дошкільному навчальному закладі є формування, корекція та розвиток мовлення (в тому числі й комунікативного), психічної й емоційно-вольової сфери дітей із мовленнєвими порушеннями [5].

У процесі аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження розвитку дітей з загальним недорозвиненням мовлення було з'ясовано, що ці діти не можуть повноцінно оволодівати навчальним

матеріалом на заняттях, адже у них страждає не тільки мовлення, а й порушене вербальне мислення, увага, пам'ять, вони швидко виснажуються і втомлюються, втрачають інтерес до будь-якої діяльності [1, 2]. В той же час, отримуючи в грі завдання, дошкільник виконує його не лише жестом, рухом, але й словом. Він повторює за дорослим та намагається, щоб його дії були якомога більш схожим на мовлення дорослих, зображуваних у грі. Активізується пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме в грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості.

Питання впровадження ігор на заняттях з розвитку мовлення постійно хвилюють і практиків. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докласти максимум зусиль для зацікавлення дітей на заняттях. Адже коли цікаво, матеріал сприймається активніше й можливе поєднання розвитку інших особливостей дитини.

У зв'язку з цим основними завданнями гри в логопедичній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення з метою розвитку мовленнєвих комунікацій є:

1. Створювати умови для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширюючи можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів.

2. Формувати предметно-ігрове середовище.

3. Поглиблювати уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплювати їх знання про колір, форму та розмір предметів.

4. Привчати дітей думати, пробуджувати в них самостійну думку, розвивати допитливість.

5. Збільшувати мовленнєву активність і паралельно здійснювати психофізичний розвиток дошкільників.

У корекційно-розвивальній роботі логопеди використовують як творчі ігри, так і ігри з правилами.

У рольових іграх у дітей з'являються елементи задуму, присутній нескладний сюжет, ролі, але все це не досить стійке, і як тільки увага дитини переключилась на щось інше, один задум легко змінюється другим. Рольові ігри молодших дошкільників в основному процесуально-маніпуляційні, а їх зміст пов'язаний майже виключно з особистим досвідом, зі спостереженнями та переживаннями. Вони цікавлять дітей самим процесом дії, а не тим результатом, до якого ця дія має привести. Поява ролі пов'язана зі зміною спрямованості свідомості дошкільника, здатності порівнювати свої дії з діями інших людей. Так поступово відбувається перехід до сюжетно-рольової гри [3].

Творчі ігри роблять заняття більш цікавими та доступними для дітей. У процесі ігрової діяльності педагог знайомить дошкільників з новими предметами та явищами, закріплює знання і розширює межі дитячого досвіду.

Постійне розширення знань дітей про навколишній світ, збагачення їх вражень – одне із важливих умов розвитку повноцінної гри.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Величезну роль у цьому відіграють саме творчі ігри, які спонукають дитину до діалогу, а педагогу дають можливість спостерігати за мовленням дітей, виправляти їх, на власному прикладі демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час). Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості.

Важливими для занять є дидактичні ігри саме тому, що завдання дітям ставляться в ігровій формі. Діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання, оволодівають навичками дій з певними предметами, вчаться культурі спілкування один з одним. Дидактична гра має на меті навчити дитину чомусь новому або закріпити в ній ті чи інші знання, сформувані навички орієнтації в навколишній дійсності.

Отже, формування мовлення, тільки поєднуючись з розвитком інших психічних процесів, розгортанням ігрової діяльності, забезпечує гармонійне становлення повноцінної дитячої особистості.

Список використаних джерел:

1. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) Л. Н. Ефименкова. – М. : Просв., 1985. – 110 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. *Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников.* – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 317 с.
3. Зворыгина Е. В. *Первые сюжетный игры малышей / Е. В. Зворыгина.* – М. : Просв., 1988. – 95 с.
4. Поніманська Т. І. *Дошкільна педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Т. І. Поніманська.* – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
5. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // *Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр.* – К. : Актуальна освіта, 2004. – Вип. 1. – С. 150-165.

Лук'яненко Д. О., Лемещук М. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У СІМ'Ї

Мова – соціальне явище, що існує незалежно від того чи іншого індивідуума. Розвиток людини – це складний процес поступового перетворення біологічного індивіда в соціальну істоту – особистість. Добре відомо, що без мовлення не буває людини. Психічні функції та здібності, людські форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження. Вони формуються в перші роки життя під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та умов життя в суспільстві.

Процес розвитку дитини проходить у трьох напрямках: фізичному, когнітивному та психосоціальному. В нормі розвиток у цих трьох напрямках відбувається одночасно та взаємопов'язано. Для нормального розвитку дитини з перших місяців найважливішим є спілкування, у процесі якого малюк може опанувати людське мовлення, що відіграє головну роль як в діяльності дитини, так і в пізнанні навколишнього світу. Розвиток мовлення у процесі онтогенезу відбувається паралельно з фізичним і розумовим розвитком. Усі психічні процеси у дитини - сприйняття, пам'ять, увага, мислення, цілеспрямована поведінка – постають за безпосередньої участі мовлення. У дитини з мовленнєвими вадами без своєчасних корекційних заходів може затримуватися темп інтелектуального розвитку. Формування мовлення, патологія або відхилення в розвитку, засоби відновлення мови є об'єктом вивчення логопедії, корекційної педагогіки, неврології а в останній час і медичної реабілітації. Відсутність мовленнєвого спілкування в сім'ї значно затримує безперервний і багатогранний процес соціалізації, що триває все життя людини з особливими потребами. Одне з важливих завдань спільних зусиль батьків та вихователів – рання та повноцінна допомога дітям з особливими потребами в набутті навичок усного та писемного мовлення, інтеграції їх у процес навчання, підвищення рівня незалежності в масовій школі та соціальному житті. [1]

Усіх батьків рано чи пізно починає турбувати питання правильного мовлення дитини. Вони мріють щоб малюк був здоровим, розумним і ставши дорослим досяг життєвих і професійних успіхів, прагнуть, аби він зростав вільним у спілкуванні та впевненим у власних можливостях. І чи не найсуттєвішою умовою для цього є оволодіння правильним мовленням. Лише тоді, коли дитина постійно чути чітко, виразне мовлення, вона навчиться правильно розмовляти, краще розумітиме мовлення оточуючих, легко передаватиме власні думки й бажання. У сім'ї дорослі розуміють дошкільника з півслова. І якщо навіть він має мовленнєві недоліки, ніякого дискомфорту у спілкуванні не відчуває. Проте для сторонніх часто виявляються незрозумілими спотворені, неправильно вимовлені дитиною слова. Таке мовлення ускладнює спілкування з ровесниками. Якщо ви помітили, що однолітки сміються над мовленням вашого малюка, спробуйте об'єктивно оцінити ситуацію. Не забувайте, що дитина може поступово усамітнитися, що дедалі більше

затримуватиме мовленнєвий розвиток і негативно впливатиме на її характер. Вона може стати дратівливою, замкнутою, плаксивою. Тому надзвичайно важливо своєчасно допомогти дитині у виправленні мовленнєвої вади. В процесі виховання дітей, які мають мовні порушення, батькам необхідно постійно обдумувати свою поведінку і свої позиції. Взаєморозуміння, взаємоповага батьків і членів родини грають важливу роль в профілактиці психогенних проявів у дітей, які мають патології мовлення.

Батькам необхідно знати конкретно прояви дефектів мови, та умови їх повної компенсації. Порушення мови – збірний термін для позначення відхилень від мовної норми, прийнятому в даному мовному середовищі, повністю або частково перешкоджаючи мовному спілкуванню й обмежуючи можливістю соціальної адаптації дитини. Як правило вони обумовлені відхиленнями в психофізіологічному механізмі мови, не відповідають віковій нормі, самостійно не перетворюються й можуть впливати на психічний розвиток. Для їхнього позначення фахівцями використовуються різні, не завжди взаємозамінні терміни – розладу мови, дефекти мови, недоліки мови, недорозвинення мови, мовна патологія, мовні відхилення.

До дітей з порушенням мовлення відносять дітей із психофізичними відхиленнями різного ступеня, що викликають ряд розладів комунікативної й пізнавальної функції мови. Від інших категорій дітей з особливими потребами їх відрізняють нормальний біологічний слух, зір і повноцінні передумови інтелектуального розвитку. Виділення цих ознак, що диференціюють, необхідно для їх розрізнення від мовних порушень у дітей з олігофренією, затримкою психічного розвитку, сліпих і слабозорих, дітей РДА, та інших. Серед причин, що викликають порушення мови, розрізняють біологічні і соціальні фактори ризику. Біологічні причини – розвитку мовних порушень, являють собою патогенні фактори, що впливають головним чином у період внутрішньоутробного розвитку й пологів (гіпоксія плода, родова травма, та ін.) а також у перші місяці життя після народження. Мовні порушення, які виникли під впливом якого-небудь патогенного фактору, самі не зникають і без спеціально-організованої корекційно-логопедичної роботи можуть негативно позначитися на всьому подальшому розвитку дитини. В зв'язку з цим варто розрізняти патологічні мовні порушення й можливі мовні відхилення від норми, викликані віковими особливостями формування мови або умовами зовнішнього середовища. Соціально-психологічні фактори ризику зв'язані головним чином із психічної депривації дітей. Негативний вплив на мовний розвиток можуть робити необхідність засвоєння дитиною одночасно двох мовних систем, зайва стимуляція мовного розвитку дитини, неадекватний тип виховання дитини, педагогічна занедбаність, тобто відсутність належної уваги до розвитку мови дитини (вихователя, вчителя, а особливо батьків) та дефекти мови навколишніх. У результаті дії цих причин у дитини можуть спостерігатися порушення розвитку різних сторін мови. [2]

Діти з порушеннями мови підрозділяються на ряд субкатегорій залежно від етиопатогенезу, клінічної форми мовного дефекту, глибини й системної

поширеності мовного розладу, завдань, прийомів, і методів логопедичного впливу. Глибокі порушення різних сторін мови, що обмежують можливості користування спілкуванням, викликають специфічні відхилення з боку інших вищих психічних функцій, які ускладнюють картину мовного порушення дитини. Якісна специфіка й виразність таких відхилень вторинного порядку пов'язана з глибиною мовного розладу, а також зі ступенем зрілості мовної системи і інших вищих форм поведінки дитини до моменту дії патологічного фактору. [3]

Мовні порушення у дітей і підлітків розглядаються в різних аспектах: в аспекті локалізації поразки й психофізичної організації мовної діяльності (сенсомоторний рівень; рівень значень і змісту). На цій основі виділяється ступінь виразності ряду мовних дефектів. Такий підхід близький нейропсихологічному напрямку у вивченні мовних порушень і застосовується найбільш широко в комплексних дослідженнях дітей шкільного віку й підлітків; в аспекті етиопатогенезу, виділяються органічні і функціональні причини порушення й характерні симптомокомплекси мовних порушень. Цей підхід відбитий у клініко-педагогічній класифікації мовних порушень: порушення усного мовлення (дислалія, ринолалія, дизартрія, заїкуватість, тахілалія, брадилалія, афонія, алалія, афазія) та порушення писемного мовлення (дислексія та дисграфія).

Отже, батьки, що виховують проблемних дітей, часто відчують утруднення під час прогулянок зі своєю дитиною. Конфліктні ситуації виникають як між дітьми, так і між самими дорослими. Буває, що батьки звичайних дітей незадоволені тим, що таке маля буде грати поруч з їх дитиною (недостатність інформації про проблемних дітей породжує в них страх). Батьки маляти з порушеннями психофізичного розвитку побоюються, як би не було конфліктної ситуації між їхньою дитиною й іншими дітьми, не знаючи, як вийти з неї або як її попередити.

Список використаних джерел:

1. Богуш А.М., Григоренко Г.І. Запрошуємо до розмови: Посіб.для роботи з дошкільниками. – К.: Освіта, 1997. – 152 с.
2. Козьявкіна Н., Козьявкіна О., Бабадагли М., Пічугіна Т. Роль ранньої діагностики порушень розвитку мовлення у дітей із ДЦП // Дефектологія. – 2004. № 2 – С. 27-32.
3. Тарасун В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи // Дефектологія. – 2007. № 4 – С. 3-11.

5. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие / Авто-ры-сост. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В. – Саратов, 1999. – 110 с.

Малинович Л. М.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
**СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ
ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти в умовах сьогодення є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, узгоджується з основними міжнародними документами, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Після прийняття Конвенції ООН про права інвалідів та її ратифікації Україна повинна забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях – доступ до професійного навчання без дискримінації та нарівні з іншими. Водночас зміни в нормативно-правових документах, що стосуються впровадженню професійної освіти викликають чималу кількість запитань в учасників освітнього процесу. До існуючих проблем, пов'язаних із відсутністю ліцензування сучасних спеціальностей та спеціалізацій, браком баз практики, кадровим дефіцитом, доєдналися поточні глобальні проблеми: децентралізація, реформування ОТГ, деінституалізація. Тому *актуальність* питання профорієнтації молоді з інвалідністю обумовлена соціальним замовленням суспільства. Затяжна війна на Сході країни, економічна та політична нестабільність, поява пандемії КОРОНА-19 спровокували поглиблення кризи в усіх сферах життя людини, осіб з ООП також. Сьогодні спостерігається відсутність напрацювання необхідного науково-методичного забезпечення професійного навчання молоді з ООП відповідно до Державного стандарту. Співпраця між закладами спеціальної освіти та представниками виробничого сектору, бізнесу, ГО (ВГОІ УТОГ), БФ також не є достатньо напрацьованою. Тому, нашою *метою* є вивчення питання профорієнтації старшокласників з порушеннями слуху, орієнтуючись на базові засади Концепції Нової української школи.

Трудове виховання в освітніх закладах компенсуючого типу для дітей з порушеннями слуху в Україні завжди ґрунтувалось на трудовому характері сім'ї та виробництві, на образі життя ідеальної працелюбної людини. Сьогодні допрофесійне навчання здійснюється за допомогою спеціальних методів, способів і в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань, первинних професійних практичних умінь та навичок та соціальному розвитку. На жаль, багато фахівців недооцінюють роль професійно-трудового навчання у формуванні дитини з порушеннями слуху[1]. На сучасному етапі впровадження професійно підготовки ускладнюється наявністю певних

бар'єрів, які заважають їхній успішній реалізації. Потребує впровадження профорієнтаційна діяльність ще в умовах середньої, а не, лише, старшої школи. Гальмує процес низька підготовленість педагогічних працівників, недостатній рівень володіння ними мови жестів; відсутність матеріально-технічного та методичного забезпечення для організації необхідної системи роботи, співпраця з виробництвом, тощо. Професійна підготовка повинна передбачати різні форми роботи: *Профінформацію*, яка знайомить зі змістом трудової діяльності в області кожної професії. *Профконсультацію*, яка надає практичну допомогу із професійного самовизначення. *Профдіагностика*, яка вивчає усі сторони підготовки учнів до професії: *Профвідбір*, який сприяє вибору конкретного виду професійної діяльності. *Профадаптація*, яка пристосовує учнів до умов виробництва [2]. Неякісне застосування будь-якої із форм професійної підготовки призведе до непідготовленості особи в цілому. Але, зазвичай учні з порушеннями слуху оволодівають, як правило, лише первинними професійними навичками професійного робітника і беруть участь у вирішенні головним чином вузько побутових соціальних питань, що виявляється недостатньому пристосованні до сучасного життя, повного різноманітних викликів.

Інноваційні підходи до професійного навчання осіб з ООП у спеціальних умовах при підтримці волонтерів – тренерів праці ГО «Зелений хрест» пропонував Центр професійної реабілітації осіб з інвалідністю «Галичина» в рамках діяльності проекту при підтримці міського центру зайнятості – йдеться про «Агенцію з працевлаштування». Досвід її діяльності дав хороші практичні результати: вихованці з порушеннями слуху не лише здобули професію у комфортних для себе умовах, а й змогли частково працевлаштуватися та працювати за фахом за підтримки тренерів праці із числа педагогів ВНЗ, осіб з інвалідністю та членів родини.

Висновки. Отже, підготовка нечуючих старшокласників до професійної діяльності в умовах закладів різного типу є складним, тривалим, багатоетапним процесом. Очевидно, що використання новітніх форм та методів профорієнтаційної роботи сприяє усвідомленого вибору майбутніх професій.

Список використаних джерел:

1. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26-27 березня 2018 р. м. Тереховля у двох частинах, / упоряди. Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька о.І., – Київ, Інтерсервіс, 2018 р.

2. Практичні питання працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю / А.Г. Шевцов, О.О. Волошинський, М.М. Хміль, О.П. Рісний, за наук. ред. А.Г. Шевцова – Львів: 2009. – 140 с.

2. Рібцун Ю.В. Запобігти, виявити, допомогти: профілактика, діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дошкільнят /Ю.В.Рібцун//Дошкільнє виховання. 2010. №8. с.18-19.

3. Крутій К.Л. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація. Запоріжжя: ЛПС Лтд, 2001. 164 с.

4. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. К: Освіта України, 2011. 292с.

5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» /М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. К.: Світич, 2008. 430 с.

6. Рібцун Ю.В. Вплив ендогенних та екзогенних факторів на становлення мовленнєвої діяльності молодших дошкільників із ЗНМ // Народна освіта. 2010. Вип.№2(11). С.46-54.

Цехмейстер Г. В., Лемещук М. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Важко переоцінити значення загального розвитку дитини дошкільного віку. На відміну від усіх наступних вікових етапів саме в цей час закладається фундамент для будь-яких спеціальних знань, умінь, ставлення дитини до навколишнього світу.

Гра – це «чарівна скринька», за допомогою якої можна навчити малюка читати, писати, мислити, спостерігати, доводити, розуміти, творити. Гра – це соціокультурний і біологічний феномен, який має власну історію розвитку і відповідні їй визначені форми і зміст. Тому проблеми походження, суть і побудова гри, умови і механізми її становлення, а також подібність і відмінності ігор людини і тварин, дітей і дорослих – були і залишаються в центрі уваги представників самих різних галузей знань – філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології, фізіології, етнографії, антропології, математики і ін. **Сьогодні гра** – найпопулярніший вид психологічної роботи як з дітьми, так і з дорослими. **Гра** – цілісний стан душі. Це єдність думок, почуттів і рухів, гармонічне життя в образі, ситуації, світі, унікальний фантастичний простір, який володіє великим творчим потенціалом, де можна творити себе, свої стосунки з іншими, своє майбутнє в цілком безпечній ситуації. Педагогічна мета дидактичних ігор полягає у сенсорному вихованні, мовленнєвому розвитку, ознайомленні дошкільників з навколишнім світом, формуванні у них елементарних математичних уявлень тощо. **Дидактична гра** – це практична групова справа з вироблення опти-мальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умов-них, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри у дитини виникає мотив, суть

якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості дитини. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для дошкільника особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Однак незмінним залишається те, що дидактичні ігри використовуються з моменту знайомства дитини та первинного обстеження і супроводжують усі етапи надання логопедичної допомоги. Доцільним вважається їх використання для:

- розвитку мовленнєвого дихання;
- формування темпу, ритму та мелодики;
- оволодіння новим словниковим запасом;
- розвитку граматичної будови мовлення;
- корекції фонематичного слуху та розрізнення фонетично близьких звуків;
- закріплення уявлень про особливості вимови звуків, що змішуються.

Останнім часом в Україні збільшується кількість дітей з порушеннями психофізичного, у тому числі і мовленнєвого, розвитку. Очікування науковців, педагогів-практиків, батьків вимагають створення оптимальних умов та шляхів для отримання успішних результатів логопедичної корекції. Врахування особливостей формування мовленнєвої функції у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, психологічних механізмів порушень, структурних складових мовленнєвої діяльності та закономірностей їх компенсації зумовило розробку основ діагностики та корекції та мовленнєвих порушень у дошкільників зазначеної категорії.

Проблеми виявлення тяжких мовленнєвих порушень у дітей та вибір оптимальних шляхів корекції є актуальними у логопедії і набувають великого значення в умовах безперервного удосконалення змісту корекційного навчання у системі спеціальної дошкільної освіти. Для дошкільників з тяж загальним недорозвиненням мовлення, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості, інтелекту, виправленню вже наявних симптомів мовленнєвого недорозвитку та профілактиці виникнення нових проявів. **Головним завданням** є розвиток уміння повного, послідовного, системного викладення думки (вміння усно переказати і розказати прочитане, побачене, про будь-яку подію, яка вже відбулася) на основі проведеної роботи з розширення і уточнення словника імпресивного та експресивного мовлення, можливостей диференційованого використання граматичних форм слова і словотвірних моделей.

Таким чином, отримані дані вивчення особливостей розвитку мовлення дітей дозволять не тільки об'єктивно і повно оцінити стан їхнього мовлення, але і розробити необхідні відповідні напрями корекційної роботи, що забезпечить більш високий і якісний рівень мовленнєвого розвитку на наступних етапах навчання.

Список використаних джерел:

1. Кондратенко В. О. Гра в логопедичній роботі як основний вид діяльності / В. О. Кондратенко // Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – С. 17-22.
2. Жукова Е.М., Мастюкова Е.М., Филічева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРДЛТДЮ, 1998.
3. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ Програмно-методичний комплекс. – К.: ПП «Актуальна освіта», 2013. – 108 с.

Черненко Л.

*КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний
коледж ім. Т. Г. Шевченка»*

РОЛЬ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК В РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність упровадження інклюзивної освіти пов'язана з тим, що кількість дітей, які потребують корекційного навчання збільшується. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами, та застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Інклюзія як форма соціального підходу до дітей з особливими потребами викликана необхідністю зміни загальної системи, яка виключає існуючі в ній бар'єри. Це необхідно, щоб дозволити кожній дитині бути повноправним учасником суспільного життя.

Сприяння розповсюдженню інклюзивної освіти у будь-якій країні є свого роду тестом на демократичну зрілість держави. Революційним проектом - є проект Закону України «Національний план дій щодо реалізації конвенції ООН про права інвалідів на період до 2020 року». Ця програма має на меті об'єднати в єдину систему зусилля держави та суспільства щодо захисту прав людей з інвалідністю [3].

Корекційна робота повинна складатися не лише з базових програм, а із нетрадиційних методик. Нетрадиційні корекційні методики розкривають здібності дитини. Важливу роль в успішності інтелектуального і психофізичного розвитку дитини відіграє сформована дрібна моторика. На усіх етапах життя дитини рухи рук дуже важливі. Найсприятливіший період для розвитку інтелектуальних і творчих можливостей людини – від 3 до 9 років, коли кора великих півкуль ще остаточно не сформована.

На особливу роль дрібної і загальної моторики в мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дітей вказував відомий вчений В. О. Сухомлинський [4]. В. А. Сухомлинський сказав: «Чим більше впевненості в рухах дитячої руки, тим краща мова дитини, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина».

3. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва). Практично-методичний посібник / Упорядник Сидоренко Н.А. – К.: РНМЦ Дніпровського району, 2015. – 64 с.

4. Сухомлинський В. О. Квітка сонця / В. О. Сухомлинський. – Х. : Школа, 2015. – 240 с.

Черніченко Л. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Процес перетворення освітнього простору України відповідно до західноєвропейських стандартів супроводжується зростанням вимог до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці. Невід’ємною складовою готовності майбутнього фахівця, від якої залежить успішність професійної діяльності, є психологічна готовність, яка характеризується як інтегративна якість особистості, що містить сукупність психологічних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційних, вольових процесів, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності та самовдосконалення. Тому, проблема формування психологічної готовності у професійній підготовці майбутніх фахівців потребує першочергового розгляду.

Багатоаспектний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про значну кількість досліджень науковців, присвячених проблемі психологічної готовності у професійній діяльності фахівців, що дозволяє виокремити різні підходи до характеристики досліджуваного феномена: аксіологічний (К. Горбатько, Л. Коврат); компетентнісний (Л. Барінова, Т. Кулікова); системний (О. Бондарчук, О. Казаннікова); діяльнісний (О. Євтушенко, О. Кочерга). Проте, питання психологічної готовності у професійній підготовці майбутніх фахівців залишається відкритим.

Ретельний аналіз наукових досліджень дозволив виокремити різні погляди вчених на визначення та характеристику чинників, що впливають на професійне становлення майбутніх фахівців, де чинники визначаються як причини, які обумовлюють процес формування досліджуваного явища. Варто акцентувати увагу на позиціях таких науковців, як: О. Мерзон, О. Піралова, М. Плугіна.

Так, О. Мерзон вважає, що професійна готовність майбутнього фахівця залежить від якості освітніх програм, за якими навчається студент; якості методичного забезпечення освітнього процесу; якості менеджменту освітньої установи. Представлені чинники, на думку науковця, повинні направити вчорашнього випускника школи в русло професійного його становлення як фахівця [4].

На думку М. Плугіної, процес професійної готовності фахівців залежить від сукупності суб'єктивних і об'єктивних чинників. До суб'єктивних чинників автор відносить: активність суб'єктів акмеологічного середовища; професійний і життєвий досвід майбутніх фахівців у процесі здійснення професійної діяльності; здатність до здійснення особистісної рефлексії. Об'єктивними чинниками виступають: вимоги суспільства до особистості фахівця, ступінь адекватності прийняття цих вимог; психологічна компетентність всіх суб'єктів освітнього середовища; мотивація фахівців; сучасні технології, активні методи підвищення кваліфікації; прийоми саморегуляції та самоконтролю; суб'єкт-суб'єктні відносини в колективі [6].

Таким чином, охарактеризовані погляди науковців дозволяють акцентувати увагу як на об'єктивні, так і на суб'єктивні показники та характеристики здобувачів вищої освіти, що слугує основою для виокремлення чинників, що впливають на формування саме психологічної готовності у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Підтримуючи позицію Т. Ігоніної, вважаємо, що серед основних чинників, які впливають на формування психологічної готовності майбутніх фахівців, слід виокремити: *соціальні, психологічні, організаційно-педагогічні*.

До чинників соціальних, що визначаються процесами та явищами держави, соціального середовища, відносяться: соціально-економічна ситуація в країні, конкурентоздатність особистості, референтна група.

Ю. Пачковський вважає, що серед чинників формування психологічної готовності майбутніх фахівців важливе місце надається *соціально-економічній ситуації* в країні, яка має передбачати: підвищення національної конкурентоспроможності та продуктивності праці, створення умов для ефективного розвитку внутрішніх і зовнішніх ринків; підвищення якості та доступності послуг у соціальній сфері; вирішення житлової проблеми; підвищення ефективності державного управління; забезпечення збалансованого регіонального розвитку. Проте в умовах безробіття, падіння рівня життя, житлових проблем, нерівності у розподілі суспільних благ від студентів вимагається не перебудова існуючих рис характеру, цінностей, а формування нових, які відповідають вимогам соціальних і економічних змін у країні [5].

Важливим чинником формування психологічної готовності майбутніх фахівців варто відмітити *конкурентоздатність* особистості як комплекс соціально-психологічних характеристик, які забезпечують ефективну конкуренцію на сучасному ринку праці. З позиції Л. Карамушки, конкурентоздатність – це здатність особистості швидко адаптуватися до змін у суспільстві, у науково-технічному прогресі, готовність оволодівати новими видами діяльності та формами спілкування зі збереженням внутрішнього позитивного психоенергетичного потенціалу й гармонії [2].

Особливе місце серед соціальних чинників займає *референтна* група, яка, найчастіше утворюється на підставі: просторової близькості їх членів, індивідуальних інтересів, наявності ситуації, формальної організації (студентська група, загін). Саме в референтній групі відбувається: професійне

самовизначення, розвиток творчих сил і обдарувань, формування духовної сфери (потреб, мотивів, інтересів), вольових потенцій, формування внутрішніх етичних інстанцій і механізмів професійної саморегуляції, професійної спрямованості поведінки [1].

Серед психологічних чинників, які характеризують особистісні якості та властивості майбутнього фахівця, варто відмітити: мотиви вибору професії (престижність професії, висока заробітна плата, інтерес до професії, умови праці, доступність навчання, приклад інших людей, бажання батьків, бажання бути корисним країні, можливість просуватися по службі); ставлення до професії, вольові якості (безпринципність, безініціативність, нестриманість, пасивність, боязкість, упертість; і як важливо мати розвинені вольові якості: рішучість, ініціативність, активність, сила волі, енергійність, що надають можливість студенту долати труднощі, приймати правильні рішення, проявляти себе) [3; 7].

Організаційно-педагогічні чинники, що визначають особливості освітнього процесу навчального закладу, складаються зі: змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, особливостей освітнього середовища, особливостей виробничої практики.

Отже, процес формування психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залежить від впливу взаємопов'язаних між собою чинників: соціальних, що визначаються процесами та явищами держави; психологічних, які характеризуються особистісними якостями та властивостями студентів; організаційно-педагогічних, що визначають особливості освітнього процесу навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Городяненко В. Г. Соціологія. Підручник / В. Г. Городяненко. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 544 с.
2. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій). Монографія. К.: Фірма «ІНКОС», 2007. 268 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1986. 609 с.
4. Мерзон Е. Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. *Молодой ученый*. 2011. №10. Т.2. С. 170-172.
6. Пачковський Ю. Ф. Соціоекономічне знання в соціологічному вимірі : монографія. Львів, 2007. 171 с.
6. Пиралова О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза : монографія. М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2011. 195 с.
7. Стахова О.О. Мотиви вибору професії як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів. *Гене́за буття особистості : зб. наук. праць II Міжнар. наук.-практ. конф. (19-20 грудня 2011 р.)*. 2011. С. 330-334.

Розділ IV
ПЕРЕДОВИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД НАВЧАННЯ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ
РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

Малишевська І. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПІВПРАЦІ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Внаслідок світових процесів демократизації і гуманізації, впливу зарубіжного освітнього простору у сучасній українській освітній системі формується інклюзивна модель освіти. Інклюзивна освіта базується на визнанні рівноправності та урахуванні дитячої розмаїтості і сприяє забезпеченню права кожної дитини на якісну освіту шляхом впровадження інклюзивного навчання.

Вітчизняні науковці (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Данілавічюте, О. Федоренко, Л. Коваль та ін.) наголошують, що розбудова інклюзивної освітньої системи в Україні потребує удосконалення професійної співпраці педагогічних фахівців, що сприяє ефективному впровадженню інклюзивного навчання в Україні.

Необхідність професійної співпраці педагогічних працівників спеціальної та загальної середньої освіти пов'язана з високим рівнем вимог, що ставляться суспільством і професійним співтовариством до їх педагогічної діяльності в нових інклюзивних умовах. Сучасні педагогічні фахівці повинні бути готовими до змін та нових суспільних комунікацій, відповідати вимогам часу, що є можливим лише за умови їх постійного професійного розвитку, який формується на основі принципів педагогіки співробітництва та толерантності.

Актуалізують необхідність професійної співпраці освітян «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», концепція Нової Української школи, Закон України «Про освіту» та інші.

У вітчизняній освіті є два потужних змістовних ресурси для розвитку інклюзивного підходу в освіті – досвід спеціальної освіти і технологічний психолого-педагогічний супровід дитячого розмаїття в умовах інклюзивного навчання. Тільки професійне об'єднання освітян з різних освітніх систем дозволить вплинути на взаємозбагачення та розширення можливостей інклюзивного навчання [3].

Наукові розвідки переконують, що ефективність інклюзивного навчання потребує професійної співпраці усіх педагогічних працівників, які беруть безпосередню участь в його організації і забезпеченні психолого-педагогічної підтримки усім учасникам освітнього процесу. А. Колупаєва, Е. Данілавічюте зазначають, що «виникнення потреби у взаємодопомозі призводить до народження стосунків співробітництва, яке передбачає взаємодію і вимагає координації зусиль учасників» [2]. Науковці стверджують, що під час

інклюзивного навчання кожен із фахівців, володіючи вузькопрофільними навичками відчуває дефіцит знань умінь і навичок, що є у компетенції інших фахівців, а це викликає природну потребу об'єднати зусилля усіх причетних до освітнього процесу для опанування майстерності професійної співпраці. Отже, інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення професійної співпраці, що закономірно веде до створення спільноти різнопрофільних фахівців, які постійно навчаються, з метою розробки та використання ефективних стратегій організації освітнього процесу [1].

Саме завдяки професійній співпраці, на думку А. Колупаєвої, різнопрофільні педагогічні фахівці починають усвідомлювати відповідальність за навчальні успіхи усього розмаїтого дитячого колективу, використання інновацій у викладанні, виявляти готовність співпрацювати з колегами на засадах взаємної підтримки. Вітчизняний теоретичний та практичний досвід впровадження інклюзивного навчання засвідчує про необхідність професійної співпраці педагогічних фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема і інклюзивно-ресурсного центру. Професійна співпраця передбачає готовність педагогів різних галузей до роботи в команді, де є можливість проявити свої професійні навички, педагогічну майстерність, обмінятися досвідом з колегами, навчитися здійснювати моніторинг спільної діяльності, тобто сформуванню нову модель поведінки члена команди, яка стає запорукою успіху усього освітнього процесу [2].

Для України інклюзивні перетворення у освіті не лише педагогічна інновація, що постала як адекватна відповідь сучасним викликам суспільства, це одне з міжнародних зобов'язань держави з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів. Інклюзивна освіта – це перший крок на шляху створення доступного суспільного середовища, робочих місць для людей з обмеженими можливостями, на шляху розвитку і виховання гармонійного, дружнього, чуйного покоління. Очевидно, що інклюзивна освіта – це довготривала перспектива, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформуванню нове цивілізоване, гуманне суспільство.

Список використаних джерел:

1. Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавичюте, С. В. Литовченко / за ред. А. А. Колупаєвої. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с.

2. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавичюте, С. В. Литовченко. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с.

3. Малишевська І. А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії / І. А. Малишевська // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». Вип. 10. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. – С. 83–87.

Бевзюк М. С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ В
УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Нові соціальні виміри української держави ставлять завдання перед освітянами щодо модернізації педагогічної галузі. До таких вимог передусім належить проблема організації інклюзивного навчання школярів. Зазначене питання на нормативно-правовому рівні узгоджене у новому варіанті Закону України «Про освіту», що актуалізує наукові пошуки окресленого напрямку, насамперед, у сфері підготовки майбутніх учителів до організації інклюзивного навчання, зокрема молодших школярів як здобувачів базової початкової освіти, взаємодії з їхніми батьками.

На основі аналізу наукових джерел схарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Нами обрані теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння наукових джерел та емпіричного матеріалу тощо. Застосування цих методів дозволить нам схарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання – чинники, що сприятимуть ефективності зазначеного процесу.

Виокремлюючи педагогічні умови досліджуваного процесу, сконцентруємо увагу на двох понятійних складниках, узгоджуючи із висновками попередніх підрозділів дослідження: «взаємодія учителів з батьками учнів» та «інклюзивне навчання». Логічним є припущення, що загальні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання мають бути виокремленими на основі аналізу та узгодження уже досліджених педагогічних умов понятійних складників.

Так, у контексті дослідження проблем професійної взаємодії учителів з батьками учнів О. Буздуган [2] виокремлює такі компоненти:

- стійку потребу у спілкуванні цього напрямку; позитивну гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності;
- систему науково-теоретичних знань, зокрема – спеціальних (теорії спілкування; основ сімейної педагогіки);
- оволодіння практичним досвідом роботи (оптимальну техніку спілкування);
- здатність рефлексувати процес такого спілкування (оцінити результат через призму досягнення мети).

Очевидно, що виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками передбачає урахування зазначених особливостей.

Науково значущим є дослідження Л. Гуцуляк питання взаємодії педагогів, батьків і громади в соціально-освітньому середовищі початкової

школи у Сполучених Штатах Америки. Авторка характеризує основні види допомоги вчителю від батьків учнів:

- спільне виконання у сім'ї домашніх завдань, передусім, розроблених педагогами навчальних проєктів та творчих завдань;
- організація і керівництво пізнавальною діяльністю дітей удома, тобто створення у сім'ї спеціального соціально-освітнього середовища;
- участь батьків у діяльності школи (волонтерська діяльність, консультативні форми; діяльність різних батьківських організацій);
- формування сімейних звичок і традицій (подарунки під час шкільних свят; спільне читання книг);
- діяльність батьків у якості тьюторів з певних предметів тощо [3].

На основі вказаного педагогічне поняття «взаємодія педагогів, батьків і громади в соціально-освітньому середовищі початкової школи» Л. Гуцуляк визначає як «систему соціальних відносин, спрямованих на всебічний розвиток дитини молодшого шкільного віку, її позитивну соціалізацію, соціально-правову підтримку у різних видах діяльності, вироблення позитивної мотивації до здорового способу життя, супротиву негативним проявам соціуму» [3].

Вказане дослідження дозволяє нам врахувати досвід зарубіжної педагогіки щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками, особливо у період реалізації «Концепції “Нова українська школа”», провідними ідеями якої визначено партнерські умови співпраці учителів із батьками учнів.

Педагогічними умовами удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до фахової діяльності у контексті співпраці з батьками науковці визначають (Н. Бугаєць [1], О. Буздуган [3], Т. Шанскова [6]):

- забезпечення позитивної мотивації до такого виду діяльності;
- модернізацію змісту професійної підготовки (приміром, узгодження змісту навчальних дисциплін різних циклів, інтегрування навчальних дисциплін тощо);
- удосконалення навчально-методичного забезпечення означеного процесу;
- спеціальну підготовку викладачів;
- пріоритетність педагогічної практики, самостійної роботи студентів;
- інтенсифікацію освітнього процесу у закладах вищої освіти (вибір оптимальних технологій, форм, методів, прийомів та засобів навчання);
- розробку та застосування технології соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів.

Водночас перераховані умови узагальнені нами: натомість, у наукових дослідженнях вони представлені розрізнено і не складають системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання. Насамперед, у дослідженнях не акцентовано на мотиваційному компоненті такої підготовки та розрізнено описано практичний складник процесу фахової підготовки означеного напрямку.

З практичної точки зору, науково цінними стали результати дослідження,

описані О. Буздуган [3] щодо характеристики інтегрування навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками учнів.

Зважаючи на актуальність інклюзивного навчання та значущу роль сім'ї, визначення батьків молодших школярів як здобувачів освіти згідно із Законом України «Про освіту» [4] учасниками освітнього процесу, компонент «взаємодія з батьками» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути пріоритетним.

Незважаючи на поширену підтримку виведення інклюзивного навчання на філософський рівень, є деякі побоювання з приводу того, що політику інклюзивної освіти важко реалізувати, оскільки вчителі недостатньо добре підготовлені до її реалізації. Дослідники розглядають деякі з перешкод на шляху розвитку успішних інклюзивних шкіл і пропонують способи подолання цих труднощів: перегляд ролей, обов'язків та професійної ідентичності вчителів. Описується Проект інклюзивної практики в Університеті Абердіна щодо реформи диплома про отримання післядипломної освіти [5].

У результаті аналізу наукових джерел нами виокремлено такі педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання:

- стимулювання у майбутніх учителів початкової школи мотиваційно-ціннісного та відповідального ставлення до набуття знань, умінь та навичок взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;

- використання можливостей освітнього середовища закладу вищої освіти для набуття майбутніми вчителями початкової школи відповідної компетентності шляхом: удосконалення та інтеграції змісту фахових і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, застосування інноваційних та традиційних технологій навчання у контексті підготовки до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання;

- спрямування навчальної і педагогічної практики на вдосконалення досвіду майбутніх учителів початкової школи взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна стверджувати, що на сьогоднішній день науковцями виділено нові підходи до особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти, які є досить актуальними та багатозначними, а процес професійної діяльності учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві з урахуванням індивідуальних властивостей дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Біда О. А. Соціальна компетентність вчителя початкових класів. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2015. Вип. 6(339). С. 25–28.
2. Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 7–10.
3. Гончаренко С. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску». Шлях освіти. 2010. № 2. С. 2–10.
4. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 367 с.
5. 110. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19
6. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. проф. В. А. Андрущенко. Харків: Корвін, 2002. 672 с.

Гончаренко А.М., Дятленко Н.М.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ІНКЛЮЗИВНІ ГРУПИ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ ОЧИМА ВИХОВАТЕЛІВ

У процесі інтеграції до європейської спільноти Україна особливу увагу зосередила на освітніх реформах, зокрема, створенні умов для впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти. Зокрема, Департамент освіти і науки, молоді та спорту міста Києва розробив спеціальну комплексну програму розвитку столичної освіти на період 2019-2023 р.р., де значна увага приділена питанню поширення моделі інклюзивного навчання в закладах освіти. У документі поставлені задачі моніторингу кількості дітей, які потребують інклюзивного навчання, розширення мережі інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти відповідно до потреб мешканців міста, реалізації комплексу заходів для своєчасної підготовки закладів до прийому дітей в інклюзивні групи. Усе це підтверджує політичну налаштованість державних органів на зміни в системі освіти в частині включення та доступу всіх дітей до освіти.

За даними 2020 року у місті Києві налічується понад 14,7 тис. дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Переважна більшість з них здобувають освіту в спеціальних групах та закладах, і лише незначна частина (339 осіб) відвідують заклади дошкільної освіти, що мають у своїй структурі 120 інклюзивних груп.

Європейська дослідницька асоціація зробила висновок, що основними ініціаторами ідей інклюзивної освіти для дітей з обмеженими можливостями є

2. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.

4. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

5. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.

Хрипун Д. М., Антонова А. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ПРОЦЕСІ ГРИ

Розвиток мовлення у дітей з порушеннями слуху в процесі ознайомлення з навколишнім світом є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки. Як повна відсутність словесного мовлення або його глибоке недорозвинення, так і уповільнене його формування, з усіма перешкодами та недоліками, негативним чином позначаються на всіх психічних функціях і процесах. Засвоєння мови при нормальному слухові відбувається на основі спілкування з оточуючими та шляхом наслідування. У нечуючих та слабочуючих дітей, навіть при спеціально організованому навчанні, процес формування та засвоєння мовлення відбувається дуже уповільнено. У самій структурі мовної діяльності і формуванні мовної системи тривалий час зберігаються специфічні відхилення. До них відносяться різного роду фонетичні порушення, обмежений словниковий запас, аграматизми, низький рівень мовних узагальнень і ін.

З метою забезпечення якісного формування мовленнєвої діяльності нечуючих дітей, проводиться підготовча робота з ними, в основу якого покладено метод безпосереднього наслідування. Коли усно повідомляють дітям матеріал, вони дивляться на губи і в цей час мимовільно наслідують мовні рухи, рефлексивно повторюють слова-склади. Спочатку це лепетна мова, але й вона сприяє тому, що діти починають розуміти, що кожний предмет або дія має словесне позначення. При багаторазовому повторенні знайомих слів діти навчаються пізнавати їх по губах людини, яка говорить і промовляти вголос [1, с. 116].

Але справжня співпраця між дітьми та дорослими можлива за умов, коли навчатися не примушують, а зацікавлюють. Завдання в цікавій формі дозволяють здібним дітям розкрити й активізувати свої можливості, а

невпевненим у своїх знаннях – розвинути ініціативу, кмітливість, мислення, адже навіть незначні досягнення породжують у дітей впевненість у своїх силах.

Вправи з використанням ігрових моментів підвищують інтерес до самого заняття, спонукають дитину розв'язати проблему, викликають бажання комунікувати.

Незважаючи на те, що увазі вчителів та дітей пропонується велика кількість пізнавальних ігор, найчастіше на заняттях використовуються ігри, підготовлені самими вчителями. Застосовуючи ігровий сюжет, можна закріпити основні уміння і навички, а також перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу [2, с. 26]. Ефективність навчального процесу істотно зростає, оскільки гра є однією з найперспективніших форм навчання і вона не така одноманітна, як звичайне заняття, це викликає у дітей інтерес до спілкування.

Ігрова діяльність дитини – це своєрідна форма виявлення нею своєї активності, в якій на рівні своїх знань і вмінь вона відтворює дії дорослих і стосунки між ними, пізнає предмети і їхні функції, соціальну дійсність свого оточення. Вона є найбільш значущою діяльністю для їхнього психічного розвитку. У грі діти легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються один одному, комунікують оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей [3, с. 45].

На сьогодні існує досить багато різноманітних методик розвитку дітей раннього віку і всі вони базуються на ігровій діяльності. Адже, як показують дослідження, такі ігрові методики сприяють не лише розширенню світогляду дитини, передачі пізнавального і життєвого досвіду, формуванню ігрових умінь та навичок на кожному етапі гри, але й сприяють розвитку психічних пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення та уяви, спонукають до її творчого пошуку.

Розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями слуху сприяють також і дидактичні ігри. Науковці пропонують розрізняти дидактичні ігри за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією і стосунками дітей, роллю вихователя (А. Бондаренко, О. Сорокіна) [3, 50]. Одним з аспектів діяльності сурдопедагога є поступове розширення ігрового досвіду дітей. Щоб реалізувати це завдання, необхідно послідовно ускладнювати ігрові завдання. Для цього потрібно діяти за наступними ступенями: ігри-імітації окремих дій людини, тварини, ігри-імітації ряду послідовних дій з передачею емоцій героя, ігри-імітації образів знайомих казкових героїв, ігри-імпровізації з використанням музики, безсловесні ігри-імпровізації з одним героєм, рольові діалоги героїв казок, ігри-драматизації з кількома персонажами.

Тому, ми спробували підібрати ряд вправ та ігор які допоможуть сформуванню усне мовлення: «Продовж розповідь», «Складаємо опис за картинками», «Запам'ятай слова з тексту», «Ліс», «Літо», «На річці», «Наш дім», «Прибирання в домі», «Меблевий магазин», «На вулиці», «Транспорт», «Хороший лікар», «Музиканти», «Поясни прислів'я», «Хто живе поруч з нами?», «Намалюй картинку та розкажи про неї», «Опиши свого найкращого

друга», «Маленька господиня», «Пташиний двір», «Незакінчені картинки», «Їжачки» та ін.

Отже, у процесі формування усного мовлення дітей з порушеннями слуху необхідно навчити гратися, невимушено підказуючи прийоми і засоби ігрового спілкування (жест, міміка, інтригуючий тембр голосу, незвичайні імена іграшок, раптові продовження ігрового сюжету, несподівані ролі знайомих іграшок тощо). Задля позитивного результату гри потрібно включати в навчальний процес не як локальний засіб, а як розгорнену діяльність, що органічно входить в усі ланки урочної і позаурочної роботи.

Список використаних джерел:

1. Кас'яненко О. М. специфіка розвитку мовлення дошкільників з вадами слуху в умовах інклюзії // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2016. – Випуск 1(3). – С. 116-119.
2. Рибалко О. Дидактична гра і навчання молодшого школяра / Рибалко О. О. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №4. – С. 26-30.
3. Горбунова Н. Ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників / Н. В. Горбунова // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 31. – С. 44-56.

Хрипун Д. М., Ляшенко О. Є.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ КАЗКОТЕРАПІЇ

Однією із головних проблем сьогодення є мовленнєві порушення та їх корекція у дітей. Це діти у віці 2 – 2,5 років, які або не говорить, або в їхньому активному мовленні присутні окремі склади, звуконаслідування, лепетні та односкладові слова, прості за своєю наповнюваністю. В інших випадках дитина з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) навпаки, починає активно і багато говорити. Але в цьому випадку, у дитини починає розвиватися мовлення завдяки корекційного та терапевтичного впливу. Надалі можуть з'явитися такі мовні порушення: бідний словниковий запас, зниження зорової і слухомовленнєвої пам'яті, порушення граматичної будови мови, розуміння логіко-граматичних конструкцій, несформованість зв'язного мовлення. Щоб запобігти подібним негативним явищам, необхідно вчасно починати корекційні логопедичні заняття, особливо в тому разі, якщо дитина мало говорить, тобто її мовленнєвий розвиток не відповідає віковій нормі.

Зазвичай формування зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ відбувається завдяки переказу та розповідям за зразком. Дитина наслідує дорослого, відтворює те, що він розповів, а не самостійно складає розповідь. Дошкільник не може самостійно оцінити своє мовлення та виправити помилку, що виникла під час висловлювання. Це є перешкодою для формування

самостійності. Через обмеження часу на заняттях дитина не може задовольнити свою комунікативну потребу та розкрити творчий потенціал [1, с. 72]. Для вирішення цієї проблеми потрібно якомога ширше використовувати не лише традиційні методики але й підбирати інноваційні методи корекції мовленнєвих порушень. Одним із таких методів є казкотерапія.

Що ж таке казкотерапія? Перше, що спадає на думку, – лікування казками. Знання споконвіку передавалося через притчі, історії, казки, легенди, міфи. При чому ж тут лікування? Знання таємне, глибоке, не тільки про себе, а й про навколишній світ, безумовно зцілює. Коли говорять про те, що казкотерапія – це лікування казками, то мова йде про спільне з дитиною відкриття тих знань, які живуть в її душі. Форма метафори, в якій створені казки, найбільш доступна для сприйняття дитини. Це робить її привабливою для роботи, спрямованої на корекцію, навчання і розвиток.

Всі діти з порушеннями мовлення швидко відволікаються, втомлюються, не утримують в пам'яті завдання. Не завжди доступні дітям логічні й тимчасові зв'язки між предметами і явищами. Саме ці особливості мовленнєвих порушень диктують головну мету використання прийомів казкотерапії. Казкотерапія заснована на читанні, прослуховуванні, відтворенні дітьми казок, оповідань, вона допомагає інтелектуальному і моральному розвитку [1, с. 58].

Дитина, перебуваючи в казці, взаємодіє з багатьма казковими героями і, як в житті, шукає шляхи вирішення проблем, які постають перед ним. Для дітей казки пов'язані з таємничістю, а чарівництво – це ще і перевтілення. Казка допомагає дитині розкрити її внутрішній та зовнішній світи, переосмислити пережиті моменти, змодельовати майбутнього, тому процес підбору для кожної дитини її особливої казки є досить важливим.

Основними завданнями казкотерапії є:

- розвинути зв'язку мова дошкільнят;
- виявити і підтримати творчі здібності дошкільнят;
- знизити рівень тривожності і агресивності дошкільнят;
- розвинути здібності до емоційної регуляції і природної комунікації;
- розвинути вміння у дошкільнят долати труднощі і страхи;
- зміцнити союз «Дитина – Батьки – Вихователь»;
- сформувати здатності виготовляти чарівні фарби і малювати ними;
- розвинути вміння у дошкільнят виготовляти ляльки – маріонетки та маніпулювати ними.

Завдання, які вирішуються казкотерапією, важливі для творчої активності, продуктивного навчання дітей, накопичення їх пізнавального, емоційного і життєвого досвіду, для підвищення самооцінки вихованців, зниження рівня тривожності, що сприяє та стимулює мовленнєву активність дітей, розвиває їх індивідуальні здібності.

Для розвитку творчості дошкільнят велике значення має організація середовища. Для них потрібно створити такі умови в групі, щоб діти могли реалізовувати свої бажання, діяти, розвивати фантазію, а отже, і мовленнєву активність. У самостійній художньо-мовленнєвої діяльності можна

використовувати набори фігурок персонажів та декорацій, іграшки для настільного театру (об'ємні, площинні, м'які), пальчиковий театр, рукавички ляльок-саморобок, шапочки-маски, костюми казкових тварин, ширми для лялькового театру, тіньовий театр, набір аудіодисків для прослуховування казок, класичної музики та музики, спрямованої на релаксацію.

Отже, відзначимо, що казки відіграють важливу роль у розвитку мовлення дітей, особливо за умови творчого підходу до цього процесу. Саме використання казок в корекції порушень мовлення допомагає усунути в дітей переживання, пов'язані з мовнневими порушеннями, відбувається стабілізація нервово-психічного стану, що, в свою чергу, безпосереднім чином впливає на подальшу адаптацію таких дітей у суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Куцин Е. К. Казкотерапія в естетичному становленні дитини з вадами мовленнєвого розвитку // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – Випуск 2 (10)/2. – 2019. – С. 57-60.

2. Мальцева Ю. О., Зелінська-Любченко К. О. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення // Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали I Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (14 лютого 2017 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. – С. 71-74.

Хрипун Д. М., Макарова Л. С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини **ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

У дошкільників із загальним недорозвитком мовлення порушуються всі компоненти мовлення, але найбільш несформованим виявляється зв'язне мовлення – особливий вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що відповідає за вміння давати розгорнуті відповіді на питання, самостійний виклад власних суджень. Вторинно страждають й інші вищі психічні функції: пам'ять, увага, мислення, сприйняття, уяву.

В даний час низький рівень мовленнєвого розвитку дітей обумовлений серйозними причинами. Телебачення, комп'ютер замінили живе спілкування. Через те, що діти мало спілкуються, у них немає можливості отримувати мовленнєвий досвід, тому цілеспрямований розвиток зв'язного мовлення має найважливіше значення в загальній системі дошкільної освіти.

Останнім часом вихователі дитячих садів часто стикаються з тим, що діти зазнають великих труднощів при описі картин або при переказі невеликих текстів. З метою подолання таких труднощів, в дитячих садах стали використовувати прийом покрокової замальовки змісту оповідання, тобто

самостійного складання мнемотаблиць. Мнемотаблиці – це серія картинок, підібрана відповідно до змісту тексту [1, с. 70].

Так в практичній роботі з дітьми дошкільного віку використовуються різні прийоми мнемотехніки, які широко застосовуються, зокрема для розвитку зв'язного мовлення. Проблеми, пов'язані з процесом розвитку зв'язного мовлення, є центральним завданням мовного виховання дітей. Це пов'язано з соціальною значимістю і роллю у формуванні особистості. В даний час використання мнемотехніки набуває все більшої популярності у зв'язку з ефективністю її прийомів, які використовуються в логопедичній роботі з дітьми, розвиток мовлення яких не підпорядковується традиційним методам.

Основний секрет даної техніки полягає в психофізіологічній основі, яка дуже проста і досить відома. Дія даної методики полягає у запам'ятовуваннях зорових образів та мовного поняття, яке контролює мозок. Надалі при відтворенні одного з образів цієї асоціації мозок відтворює всі раніше об'єднані образи. Основна мета навчання з допомогою мнемотехніки – розвиток психічних процесів – пам'яті, мислення, уваги, – адже саме вони тісно пов'язані з повноцінним розвитком мовлення [2, с. 142].

Розглянемо методику роботи з мнемотаблицею. Вся робота проводиться в три етапи:

1. Малювання образу.
2. Розповідь художнього твору з опорою на мнемотаблицю.
3. Заключний етап – самостійний переказ дитиною без допомоги картинок, тільки за допомогою спогади намальованих образів.

Для створення мнемотаблиць необхідно підбирати малюнки або символічні зображення на кожне речення в творі. Картинки повинні бути яскравими та знайомими для дітей. Можна використовувати як готові предметні картинки, так і, символічні або схематичні зображення предметів, дій, явищ. Доведено, що прийом символізації сприяє швидшому запам'ятовуванню тексту та його точного відтворення.

На перших етапах роботи використовуються готові мнемотаблиці. Дітям пропонується прослухати емоційне, виразне читання тексту та розглянути малюнки (символи). Потім дорослий пояснює значення кожного речення та пропонує прослухати твір (розповідь, казку) повторно. Далі проводиться словникова робота і бесіда, спрямована на виявлення розуміння змісту прочитаного.

Зоровий образ, що зберігся у дітей після прослуховування тексту, що супроводжується переглядом малюнків, дозволяє значно швидше запам'ятати твір. Після такої попередньої роботи дітям пропонується відтворити текст з опорою на малюнки.

На наступних етапах роботи вихованці активно включаються в роботу по створенню мнемотаблиць. Вони пропонують свої малюнки та символи, а потім самостійно замальовують їх. Крім того, залучення дітей до процесу створення мнемотаблиць сприяє розвитку у них не тільки графо-моторних навичок, а й допомагає краще запам'ятовувати та кодувати інформацію. Саме тому, діти, які

володіють засобами мнемотехніки, в подальшому здатні самостійно розвивати мовлення в процесі спілкування та навчання.

Використання мнемотаблиць на логопедичних заняттях дозволяють дітям ефективніше сприймати та переробляти зорову інформацію, її перекодувати, зберігати та відтворювати у відповідності з поставленими навчальними завданнями. Важливим зауваженням при оформленні мнемотаблиць є вимога до зображення сюжету в одному стилі, для більш ясного і чіткого уявлення, інформація повинна бути доступна для сприйняття і обсяг повинен відповідати можливостям дітей та збільшуватися в міру їх необхідності.

Таким чином, корекційна вплив має ґрунтуватися на максимальному використанні можливостей дитини з використанням мнемотехнічних прийомів і з поступовою корекцією порушених функцій.

Список використаних джерел:

1. Маргасова Ю. О., Газизуллина Н. А. Использование мнемотехники для развития связной речи и зрительной памяти у детей среднего дошкольного возраста с ОВЗ // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы всероссийской заочной конференции ученых и практических работников. – 2019. – С. 69-71.

2. Масленникова Д.К., Самылова О.А. Использование мнемотехнических приемов для формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. Психологические науки – 2018. – С. 140-145.

Хрипун Д. М., Чеботар О. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини **ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ГРИ**

Правильне мовлення є однією з найважливіших передумов подальшого повноцінного розвитку, адже як відомо спілкування має принципове значення для освіченості, мислення та діяльності дитини в цілому. Сьогодні одним з поширених мовленнєвих порушень серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є тяжке порушення мовлення (ТПМ), яке має тенденцію до значного зростання. Якщо у дитини є тяжке недорозвинення мовлення, це негативно відбивається на його інтелектуальному розвитку, їх словниковий запас мінімальний, порушень зазнає звукова сторона мовлення та граматична будова. При таких проявах ТПМ діти досить часто не розуміють один одного, не можуть знайти спільну мову з друзями, тому досить часто виникають конфліктні ситуації, які складно вирішити мирним шляхом. У спілкуванні вони використовують прості засоби невербального спілкування (міміку, жести), які характерні для дітей раннього віку, в той час як однолітки з нормо-типовим розвитком в основному в процесі спілкування використовують мову.

В сучасній літературі по логопедії відзначається специфіка корекційно-логопедичної діяльності при тяжкому порушенню мовлення. Зокрема, Рібцун Ю. В. в «Програмі з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення», зазначає, що після первинної діагностики, яку здійснює команда фахівців (практичний психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель лікувальної фізкультури) на базі інклюзивного центру, проводиться корекційно-розвивальна робота за такими напрямками: фізичний розвиток, мовленнєвий розвиток, когнітивна сфера, емоційно-вольова сфера, навчальна діяльність [2, с. 4].

Ці напрями можна реалізувати за спеціально розробленими програмами, спрямованими на актуальний рівень та зону найближчого розвитку психомовленнєвої діяльності дитини та узгодженими з типовими освітніми програмами початкової освіти

Виокремлений напрям «Мовленнєвий розвиток» є досить важливим адже дітям для повноцінної комунікації необхідно засвоїти правила поєднання звуків, постійно збагачувати словниковий запас, володіти засобами словотворення та ін. А ряд труднощів, які виникають в процесі компенсації порушень мовлення може бути подоланий за допомогою застосування гри і окремих ігрових дій в ході занять.

Діти під час гри не націлюються на результат, достатньо того, що вони грають. Для них важливий сам процес гри, тобто, для методики ігротерапії найважливішими мотивами в поведінці дитини є ігрові мотиви. Крім ігрових мотивів ця методика починає формувати пізнавальні мотиви у дітей з ТПМ. За першими дитячими «чому» та «навіщо» ще не лежать пізнавальні мотиви. Тільки за допомогою спеціально організованих і підібраних ігор та ігрових ситуацій педагог навчає дитину, повідомляє йому багато нового та цікавого, в результаті чого у неї починають складатися пізнавальні мотиви [1, с. 51].

Саме в ігрових ситуаціях дитина відчуває себе впевненішою та нерідко більш повніше розкриває свої когнітивні і творчі можливості. У процесі ігрової діяльності природно, тонко та ненав'язливо коригується мовленнєва функція, автоматизуються поставлені звуки.

Тільки в умовах гри у логопеда з'являється можливість забезпечити потрібну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно позитивного ставлення дітей до завдань. Необхідно відзначити, що використання ігрових методик на логопедичних заняттях дозволяє досягти стійкої уваги та підтримки інтересу протягом усього заняття. І це важливо, якщо врахувати, що у дітей зі ТПМ спостерігається нестабільний психо-емоційний стан, швидка втомлюваність, знижена працездатність та нестійка увага. Дійсно, багаторазове повторення одного і того ж матеріалу втомлюють не тільки дитину, але і дорослого. А без повторень не вийде закріпити отриманий результат. Таким чином, для корекції мовленнєвих порушень, повинен бути врахований важливий принцип логопедичного впливу, а саме різнобічний інтегрально-особистісний характер, який націлений не тільки на

усунення у дитини мовного недоліку, а й на цілісний розвиток його особистості за допомогою різноманітних корекційно-педагогічних технологій і засобів. До цих засобів відноситься – гра. У цьому контексті гра може розглядатися як єдине розвиваюче засіб, що використовується в якості основного методу общепедагогической і корекційної роботи. Ставлення до ігрової діяльності як засобу, що володіє потужним виховним, навчальним, які розвивають і адаптують потенціалом, пройшло тривалу перевірку часом. Включення різних видів ігор та ігрових елементів в корекційні заняття забезпечує серйозний позитивний ефект як в подоланні мовних порушень, так і в розвитку немовних процесів, що становлять психологічну базу мови: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення.

Отже, на підставі вище сказаного видно, що робота з дитиною, у якої є тяжке порушення мовлення вимагає як від логопеда так і від дитини багато терпіння, наполегливості і часу корекції мовленнєвих порушень. Ця робота важка для нервової системи будь-якої дитини, і особливо для дитини із ТПМ та вимагає дуже великої обережності і поступовості. Вправи повинні проводитися протягом тривалого часу та систематично, тому вони легко можуть набриднути дитині, а логопеду в цей момент потрібно багато уміння та навичок, щоб зацікавити дитину, а, крім того, багато винахідливості, щоб варіювати форму їх співвідношення.

Список використаних джерел:

1. Панышева Ю.С., Корякина О.А. Игротерапия как средство формирования коммуникативных компетенций детей с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы педагогики. Наука об образовании. – 2019. – С.51-53.
2. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. – К., –2018. – 83 с.