МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

ФАКУЛЬТЕТ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА:

НАУКОВІ ПОШУКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ

Випуск 7

Київ 2023

УДК 378.091.3:376]:001.89

Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців : збірник студентських наукових публікацій / відп. редактор І.С. Маркусь. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 7. 113 с.

Рекомендовано Вченою радою факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

(протокол № 5 від 27 грудня 2023 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Андрущенко В.П.	доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, член-кореспондент НАН України, заслужений діяч науки і техніки України, академік АН ВШ України, ректор УДУ імені Михайла Драгоманова;
Торбін Г.М.	доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи УДУ імені Михайла Драгоманова;
Синьов В.М.	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, почесний декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова, заслужений юрист України, президент ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів України»;
Маркусь І.М.	декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова, член ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів України», *відповідальний редактор.*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Круглик О.П.	кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв’язків ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова, *відповідальний секретар;*
Гребенюк Т.М.	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова, заступник декана з навчально-методичної роботи;

Геращенко С.І.	кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з виховної роботи ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова,;
Руденко Л.М.	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова;
Фомічова Л.І.	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова, президент ВГО «Асоціація сурдопедагогів та піклувальників про осіб з порушеннями слуху «Інститут сурдопедагогічної політики»;
Конопляста С.Ю.	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри логопедії та логопсихології ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова;
Афузова Г.В.	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології та медицини ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова;
Омельянович І.М.	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова;
Тищенко В.В.	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач кафедри логопедії та логопсихології, ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова;
Погребняк В.О.	викладач кафедри логопедії та логопсихології ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова, голова наукового товариства студентів і аспірантів факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова;
Михайленко В.В.	старший викладач кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова, *технічний редактор та комп'ютерна верстка.*

Зміст

Балабушка Наталія
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА…… **3**
Білоус Марія
ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ І МОВЛЕННЯ……..... **10**
Вареник Анна
СТАН СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ……..... **16**
Дядило Є.І., Данилко К-А.І.
СЦЕНАРІЙ ЗАХОДУ «ФАНТАСТИЧНА НІЧ НАПЕРЕДОДНІ СВЯТОГО МИКОЛАЯ»…… **23**
Замула Юлія
ВИВЧЕННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ…… **33**
Іщенко Юлія
СУТНІСТЬ ЗВУКОВОГО АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОГО МЕТОДУ ПРИ НАВЧАНІ ЧИТАННЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……... **39**
Капкович Софія
РОЗВИТОК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ АЛАЛІЇ…… **45**
Ковшар Емілія
ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕКОЛОГІЧНИХ КАЗОК……... **50**
Коржова Маргарита
РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ РЕСУРС МУЛЬТИСЕНСОРНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……... **55**
Кравчук Юлія
ЗАБАШТАНСЬКИЙ В. О.:АНАЛІЗ ЖИТТЯ, МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ ВТРАТИ ЗОРУ І ПОДВІЙНОЇ АМПУТАЦІЇ РУК…… **61**
Малашенко Тетяна
РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ……... **67**

Ніколайчук Неля
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ВЕКТОРУ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО З ВРОДЖЕНИМИ НЕЗРОЩЕННЯМИ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ…….... **71**
Новікова Анастасія,
МУЗИЧНО-РИТМІЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ВТОРИННИХ ВІДХИЛЕНЬ У ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДТІЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ…….. **79**
Паніцька Ірина,
ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ З'ЯЗКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ……..... **85**
Поплавська Ганна,
ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ІСТОРІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТА РОЗУМІННЯ ОСОБИСТОГО ПРОСТОРУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА У ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ……... **95**
П'ятниця Єлизавета,
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СУМСЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ №31…….... **104**
Самойлюк Діана,
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ…….. **109**

УДК 376.091.3:616.896-053.2]:316.77

Балабушка Наталія,
магістрантка 2 курсу групи 2 мзксф
спеціальності 016.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка
Науковий керівник: Матющенко І.М., к.пед.н., доцент

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглянуто проблему розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Розкрито зміст понять «соціально-комунікативний розвиток», «соціально-комунікативні навички». Здійснено аналіз структури соціально-комунікативних навичок: компоненти критерії та показники розвитку. Охарактеризовано особливості розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичого спектра.

***Ключові слова**: розлади аутистичного спектра, діти з розладами аутистичного спектра, соціально-комунікативний розвиток, соціально-комунікативні навички.*

The article examines the problem of developing social and communicative skills in children with the autistic spectrum. The meaning of the concepts "social-communicative development", "social-communicative skills" is revealed. An analysis of the structure of social and communicative skills was carried out: components, criteria and indicators of development. Features of the development of social and communicative skills in children with the autistic spectrum are characterized.

***Key words:** autistic spectrum disorders, children with autistic spectrum, social-communicative development, social-communicative skills.*

Проблема постійного збільшення кількості дітей-інвалідів та дітей з обмеженими можливостями здоров’я є найбільш з актуальних, оскільки передбачає підвищення уваги до питань організації їхньої освіти. У зв'язку зі зміною політики та впровадженням в освітній процес такого напряму як інклюзія, одним із пріоритетних завдань на сьогодні є успішна соціалізація школярів з розладами аутистичного спектра. Соціалізація передбачає засвоєння особистістю зразків поведінки, психологічних установок, духовних, соціальних цінностей, знань, навичок, які дозволяють успішно розвиватися у суспільстві; розвиток соціально-комунікативних навичок особливо важливий для школярів з розладом аутистичного спектра для яких характерний дефіцит вербальних та невербальних засобів та способів спілкування. Відповідно, особливого значення у цьому аспекті набуває пошук нових напрямів навчання й виховання, які спрямовані на розвиток соціально-комунікативних навичок особистості як дитини з нормою розвитку, так і дитини з розладами аутистичного спектра, на створення умов для їх соціальної адаптації в суспільстві.

Дослідженню проблеми розвитку соціально-комунікативних умінь і навичок дітей з розладами аутистичного спектра розглядали Т. Гладун,

Н. Базима, Т. Куценко, О. Мороз, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.

Основними пріоритетами сучасної освіти є формування соціально-комунікативних умінь дітей, оскільки від рівня комунікативних умінь молодших школярів буде залежати результативність та якість процесу спілкування в цілому [4]. Соціально-комунікативний розвиток являє собою розгалужену сферу, яка охоплює безліч сфер життя дитини і в кожній з них є свої програмні завдання й вимоги. Завдання вчителя полягає в тому, щоб створити психолого-педагогічні умови позитивного й соціально-орієнтованого середовища взаємодії однолітків один з одним при цьому збагачуючи уявлення у різних сферах та видах діяльності, використовуючи спільну діяльність.

Соціально-комунікативний розвиток молодших школярів розглядається з позиції діалектичного принципу цілісності загального, особливого та одиничного. Загальними основами феномену є психолого-педагогічні категорії розвитку, спілкування, взаємодії особистості; особливими є його дослідження у молодшому шкільному віці, одиничним – використання понять соціальний й емоційний інтелекту, взаємодія у спільній діяльності с однолітками, розвиток суб'єктивної позиції у цій взаємодії, які є визначальними у структурі соціально-комунікативної компетентності молодших школярів.

Соціально-комунікативний розвиток молодших школярів варто розглядати з позиції міждисциплінарного підходу, який вивчається у різних науках, особливо у межах психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, спеціальних дослідженнях [3]. При цьому у психологічних дослідження соціально-комунікативний розвиток молодших школярів дослідники пов'язують з процесами соціального розвитку, соціалізацією, адаптацією, готовністю (комунікативною, до взаємодії, соціально-психологічною) й соціальною обдарованістю дітей, у педагогічних – з поняттям компетентності (комунікативної, соціальної) [2].

Соціально-комунікативні навички – це усвідомлені соціально-комунікативні дії дітей молодшого шкільного віку (на основі знання структурних компонентів умінь та комунікативної діяльності) та їх здатність правильно будувати свою поведінку, керувати ними відповідно до завдань спілкування. Соціально-комунікативні навички за своєю структурою складні навичками високого рівня; вони включають прості (елементарні) вміння. Доведено, що основними компонентами у структурі соціально-комунікативних навичок є когнітивно-регулятивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний.

Когнітивно-регулятивний компонент розкриває оволодіння учнями молодшого шкільного віку знаннями про правила спілкування, завдяки чому здійснюється формування та реалізація результативної комунікативної взаємодії, формується досвід комунікації, усвідомлюються особисті якості, які сприяють не лише залученню до комунікації, а й розумінню її результативності для ефективної організації комунікації людей, їх взаємосприйняття та взаємозбагачення.

Емоційно-мотиваційний компонент розкриває змістовний простір особистості, систему відносин, що спрямовує психічну активність особистості на задоволення існуючих потреб. Це «інтегральна система вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності» [76], що обумовлює форми ставлення дитини до себе, інших людей, світу в цілому. Важливість цієї складової соціально-комунікативних навичок обумовлена також тим, що дитина переживає та організовує свою поведінку, у тому числі й соціально-комунікативну, реагуючи на зовнішні подразники своїм унікальним стилем.

Діяльнісно-практичний компонент забезпечує актуалізацію знань та відносин особистості, що надає дитині можливість «перебудовувати знання, застосовувати їх відповідно до ситуації, переносити у нові обставини міжособистісної комунікації» [12].

Соціально-комунікативні навички можуть розвиватися на інтуїтивному, життєвому та на свідомому рівні.

Критеріями та показниками розвитку соціально-комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку є: знайомство з правилами спілкування та способами їх реалізації (знання про правила вербального та невербального спілкування, знання про способи застосування правил спілкування в процесі взаємодії з іншими людьми; адекватне розуміння різних ситуацій спілкування); прийняття правил спілкування (ціннісне ставлення до правил спілкування, орієнтація на діалогічну взаємодію з іншими людьми на основі взаєморозуміння та емпатії), дотримання правил спілкування (уміння дотримуватися вербальних та невербальних правил спілкування у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, встановлювати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми) [12].

До основних показників розвитку соціально-комунікативних навичок вчені відносять:

1. Когнітивні: усвідомлення потреби у спілкуванні та ставлення до інших людей; знання про вербальні та невербальні засоби комунікації; знання культури мовленнєвого спілкування; усвідомлення потреби у турботі про оточуючих людей.

2. Комунікативні: формування умінь спілкуватися та налагоджувати взаємини; формування умінь використовувати різні засоби комунікації; формування умінь використовувати в комунікативній діяльності мовленнєві обороти та кліше при моделюванні різних ситуацій спілкування; формування умінь піклуватися про оточуючих людей.

3. Діяльні: прояв навичок спілкування та побудови відносин з іншими людьми; прояв навичок використання різних засобів комунікації в практичній діяльності; прояв навичок мовленнєвої культури у комунікативній діяльності; прояв навичок турботи про інших людей (ініціатива, самостійність, активність) [3; 10].

Розлади аутистичного спектра (РАС) є досить поширеною проблемою у дитячому віці (за даними ВООЗ вони можуть проявлятися у 1 із 160 дітей) й,

насамперед, характеризуються порушенням розвитку засобів комунікації та соціальних навичок. Спільними є афективні проблеми та труднощі розвитку активних відносин з динамічно змінним середовищем, установка на збереження сталості в навколишньому оточенні та стереотипність власної поведінки дітей. РАС пов'язані з особливим системним порушенням психічного розвитку дитини, що виявляється у становленні його афективно-вольової сфери, в когнітивному та особистісному розвитку [1].

Існує кілька варіантів класифікацій аутизму, які враховують прояви та перебіг захворювання. Згідно міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10) виділяють 6 варіантів аутизму. Відповідно до тяжкості аутичних проблем та рівня порушення (спотворення) психічного розвитку серед найбільш типових випадків дитячого аутизму можна виділити чотири групи дітей, які відрізняються цілісними системними характеристиками поведінки: характером вибірковості, можливостей довільної організації, проблемами поведінки, можливими формами соціальних контактів, способами аутостимуляції, рівнем психомовленнєвого розвитку [5; 8; 9].

Комунікативні порушення у дітей з аутизмі спектром варіюють: діти можуть як зовсім не розмовляти, так і побіжно говорити, однак мати особливості прагматичної сторони мовлення [11]. Це виявляється у наступному: відсутність реакції на мовлення інших людей (дитина може не реагувати на власне ім'я); стереотипне використання мовлення; використання звичайних слів у незвичайному контексті; труднощі з розумінням змісту та вживанням понять; нездатність розпочати та підтримувати діалог; порушення просодики; заміна займенників; затримка чи зупинка мовленнєвого розвитку; порушення невербальної комунікації.

Комунікативні порушення дітей з розладами аутистичного спектра обумовлені порушеннями соціальної взаємодії, що проявляється у наступному: аутичні діти не можуть регулювати увагу іншої людини й відстежувати напрямок її уваги: вони не здатні показувати на речі, які привернули їхню увагу, щоб поділитися свою зацікавленість з іншою людиною; можуть проявлятися певні труднощі з наслідуванням та імітацією рухів за зразком; їм важко розпізнавати емоційного стану інших людей [5; 6].

У процесі оволодіння соціально-комунікативними навичками у дітей з аутичним спектром виникає низка труднощів, які пов'язані з особливими порушеннями комунікації та організації довільної поведінки. Часто такій дитині легше навчитися робити щось самій, аніж через наслідування або за інструкцією. Вчені наголошують на складності засвоєння програми дій: труднощі її самостійного запуску, переходу від однієї операції до іншої. Перешкодою навчанню виступають також особливості сенсорної сфери: вибірковість у їжі або одязі, підвищена гидливість, підвищена чутливість до тактильного впливу, страхи; спостерігається надреакція на невдачу, прагнення відмовитися від навчання у разі виникнення найменших труднощів.

Варто зазначити, що соціальна комунікація, як один із ключових дефіцитів, однаково утруднена для всіх дітей з аутизмом, включаючи тих, у кого добре

розвинені мовленнєві навички. Вираз почуттів та розуміння погляду інших людей вимагають навчання у спеціальних ігрових ситуаціях («Уяви, що ти...»). Дітям з розладами аутистичного спектра може бути важко вести легку бесіду; вони частіше зосереджуються на збиранні інформації або навантажують співрозмовника розповідями про свої особливі інтереси [5].

Основною умова успішної комунікації є вміння говорити по черзі, яке також часто доводиться відпрацьовувати на прикладі різних ситуацій. Необхідно навчити дитину вести ввічливу взаємну розмову, а не втомлювати співрозмовника запитаннями чи нескінченними монологами.

Діти, які мають труднощів у спілкуванні, можуть уникати соціальних ситуацій або використовувати соціально неприйнятну (часто дуже афективну) поведінку, щоб донести свої думки до інших. Усвідомлення подібних труднощів та використання стратегій підтримки та розвитку рецептивного та експресивного мовлення допоможуть знизити рівень тривоги та підтримати стійкий емоційний стан дитини з розладами аутистичного спектра [5; 7].

Отже, особливості навчальної діяльності молодших школярів, створюють умови для формування соціально-комунікаційного взаємозв'язку, навчальна діяльність спрямовує дитину на себе. Здійснення навчальної діяльності можливо тільки в тому випадку, якщо діти привчаються керувати своїми психічними процесами та поведінкою. Початковими соціально-комунікативними навичками, які необхідні для дітей з розладами аутистичного спектра є комунікативні, особистісні, загальнокультурні вміння, оволодіння якими характеризує готовність дитини вирішувати завдання, пов'язані зі спілкуванням та взаємодією з однолітками й дорослими та сукупністю уявлень про себе, її самооцінку, що визначає вибір способів поведінки та взаємодії з соціумом. Відповідно, розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей з аутичним спектром є можливим як у процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, так і у спільній з соціумом поглибленій діяльності щодо створення єдиного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2018. 144 с.

2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.

3. Головань М. Комунікативна компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30..

4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості : навч. посіб. для вищ. навч. закладів : Київ : Освіта, 1998. 255 с.

5. Куценко Т. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. К., 2012. 28 с.

6. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби у дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XII, Серія соціально-педагогічна. Аксіома, 2009. С. 400–404.

7. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.

8. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.

9. Тарасун В. В. Аутологія : монографія. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ : Леся, 2014. 579 с.

10. Шпеко А. А. Форми і методи розвитку соціальних навичок молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 34. Т. 1. Одеса, 2021. С.152-156.

11. Щербата В., Ляховеуь Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей із розладами аутичного спектра. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2029/13.pdf

12. Savignon SJ. Communicative competence In: Liontas JI, editor. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. John Wiley. 2018. P. 1-7.

УДК 376

Білоус Марія
3лСПО1
016.01 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Круглик О.П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ І МОВЛЕННЯ

У статті розглядається підручник для учнів з порушеннями слуху і мовлення як джерело засвоєння навчального матеріалу. Описуються підходи до створення навчально-методичного апарату підручника, який формує конкретні знання, уміння та навички в процесі навчання, готує учнів до самостійної творчої діяльності, вмінь орієнтування, пошуку та відтворення інформації. Підручник повинен сприяти накопиченню соціального досвіду учнів з порушеннями слуху та мовлення, формування у них вміння оцінювати явища і події довкілля.

Ключові слова: підручник, учні з порушеннями слуху і мовлення, навчально-методичний апарат.

The article considers a textbook for students with hearing and speech impairments as a source of learning material. Approaches to the creation of the educational and methodological apparatus of the textbook are described, which forms specific knowledge, abilities and skills in the learning process, prepares students for independent creative activity, the ability to navigate, search and reproduce information. The textbook should contribute to the accumulation of social experience of students with hearing and speech disorders, the formation of their ability to evaluate environmental phenomena and events.

Keywords: textbook, students with hearing and speech impairments, educational and methodological apparatus.

Головне призначення підручника – допомогти учням з порушеннями слуху і мовлення поглибити та закріпити знання, отримані на певному уроці. Велика роль належить підручнику у формуванні в учнів навичок самостійної роботи. Уміння працювати з книгою є важливою умовою подальшого навчання і самоосвіти дитини з порушеннями слуху і мовлення.

Як зазначає О.Я.Савченко (2003) підручник – основний вид навчальної літератури, книга, в якій систематично викладаються основи знань в певній галузі на уроці сучасних досягнень науки та культури. У підручнику зміст навчального предмета повинен бути розкритий згідно з стандартами навчальної програми школи, звідси підручник розглядається як один з факторів збереження єдиного освітнього простору.

Підручник з одного боку, є джерелом навчальної інформації, реалізованої на високому науково-методичному рівні; з іншого боку – є одним з головних засобів навчання в режимі самостійної роботи. Підручник має певну матеріальну форму, виражену в складній структурі, яка дихотомічна: вона пов’язана з інформаційним змістом предмета й одночасно з особливостями процесу його засвоєння; в нашому випадку – зі специфікою навчально-пізнавальної діяльності та своєрідністю мовленнєвої компетентності учнів з порушеннями слуху і мовлення. Це дихотомічне положення пред’являє високі вимоги до конструкторів підручника автору, художнику, редактору, що вимагає від них дотримання теорії підручника і закономірностей його створення. В ідеалі підручник спеціальної школи є комплексною інформаційною моделлю навчально-корекційного процесу.

На думку Я.П.Кодлюк (2004) структура підручника як масової, так і спеціальної школи відрізняється єдністю навчальної інформації та методичного апарату. Також виділяють загально-педагогічні та специфічні вимоги до підручників.

Загально-педагогічні вимоги підручника до них відносяться:

- Дотримання єдності логіки науки, закономірності навчальної програми, логіки навчального предмета.
- Високий науково-методичний рівень матеріалу та одночасно його доступність учням.
- Облік особливостей інтересів, сприйняття, мислення, пам'яті того віку, до якої звернуто підручник.
- Відповідність загального обсягу матеріалу, розділів і параграфів навчальному часу, відведеного навчальною програмою і відповідність часу уроку.
- Найвища ясність і чіткість текстів.
- Образність захопливість викладу, проблемність подачі матеріалу.
- Відповідність гігієнічним і поліграфічним нормам.

Специфіка підручника для учнів з порушеннями слуху і мовлення:

1. Необхідність адаптації конструкції підручника до освітніх можливостей учнів з порушеннями слуху;

2. Своєрідністю і завданнями їх мовленнєвого розвитку;
3. Важливістю активізації зустрічної активності дітей.

Специфічні вимоги до підручників для дітей з порушеннями слуху і мовлення:

- Наявність пропедевтичної роботи або додаткових розділів;
- Наявність засобів корекції сенсомоторного та інтелектуального розвитку;
- Комунікативна спрямованість завдань;
- Завдання і вправи для розвитку навичок предметно-практичної діяльності;
- Специфічне мовленнєве оформлення: простота і найвища логічність подачі матеріалу; орієнтація тексту на вже накопичений словниковий запас, використання слів у значенні, яке вчитель дав учням згідно з програмою, уникнення зловживання синонімами; особливо ретельне пояснення нових слів-термінів і поступовість їх введення;
- Підвищена функція невербального ілюстративного матеріалу, яка зумовлює пояснювальне навантаження при викладі складного навчального матеріалу.

Підручник – це засіб для засвоєння змісту, а для вчителя – резюме викладу наукових відомостей і орієнтир основ методичної системи навчання даного навчального предмета.

Підручник складається на основі навчального плану та відповідно до навчальних програм з предмета. Найважливішими елементами навчання є знання, і в підручнику їм відводиться головне місце. У ньому представлені різні види занять: основні терміни та поняття, закони науки, наукові факти, знання про засоби діяльності, методи пізнання та історії розвитку науки, оцінювальні знання про норми ставлення до різних явищ життя.

Підручник здійснює виховну функцію шляхом підбору відповідних текстів. У загальноосвітній школі для дітей з порушеннями слуху і мовлення він визнаний виконувати ті ж функції, що і в масовій школі: допомогти учням засвоїти основний зміст того чи іншого навчального предмета, навчити користуватися підручником як найважливішим джерелом для поглиблення і закріплення знань, отриманих на уроці. Підручник для учнів з порушеннями слуху і мовлення повинен показувати компенсаторно-корекційну спрямованість навчання, здійснювати навчальну, розвивальну і виховну функції.

Для навчання в школі для дітей з порушеннями слуху і мовлення використовуються спеціальні підручники. Зміст шкільних підручників для учнів даної категорії повинен відповідати навчально-виховним завданням спеціальної школи, навчальній програмі, сучасному рівню розвитку даної галузі науки та представляти цілісну систему знань. У ньому повинна бути розкрита сутність основних наукових ідей, теорій, законів, понять, відбитий зв'язок з життям. Велика увага приділяється науковості та доступності змісту підручника для дітей з порушеннями слуху і мовлення відповідно до вікових та пізнавальних

можливостей, рівнем загального розвитку, здібностями й інтересами, а також попередньої загальноосвітньої підготовки.

Робота з підручником є найважливішим джерелом знань для дітей з порушеннями слуху і мовлення. Завдання закладу освіти – є прищепити учням любов до читання, до підручника, забезпечити необхідними вміннями та навичками роботи з підручником. Недостатній рівень мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху і мовлення обумовлює чимало труднощів в роботі з підручником.

Діяльність учнів з порушеннями слуху і мовлення з навчальною книгою починається з першого року навчання. Види роботи ускладнюються від класу до класу, деякі з них проводяться протягом усіх років навчання. Питання і завдання в підручнику мають різний характер. Одні вимагають відтворення фактичного матеріалу і слугують закріпленню знань, інші передбачають аналіз, порівняння, встановлення причинно-наслідкових залежностей, сприяють опанування методами логічного мислення. Найчастіше різні види роботи проводяться після ознайомлення з текстом. У цьому випадку роботу з підручником можна віднести до інформативно-рецептивного, а нерідко до репродуктивного методу. Попередня робота із запитаннями та завданнями змінює характер діяльності учнів, і тоді роботу з підручником можна віднести до пошукових методів.

На думку видатного сурдопедагога К.В.Луцько, для того, щоб підручник виконував свою навчальну роль, необхідно чітке керівництво роботою учнів з боку педагога. Текст в підручнику неоднаковий за ступенем значущості. У ньому є основні положення, які потрібно засвоїти та міцно запам’ятати; аргументація, яку потрібно зрозуміти й викласти своїми словами або близько до тексту; ілюстрації, приклади, які досить просто прочитати або розповісти своїми словами. Діти з порушеннями слуху і мовлення часто вважають, що весь матеріал підручника потрібно знати добре, і прагнуть старанно вивчити текст без його «сортування». З цією метою вони багаторазово його читають і переказують, намагаючись якомога точніше відтворити, головну увагу приділяють процесу запам'ятовування тексту, а не його розуміння: адже завчити текст легше, ніж провести його аналіз і смислове відтворення. Часто цьому сприяють і самі педагоги, високо оцінюючи безпомилкові, дослівні відповіді учнів по тексту, не приділяючи належної уваги тому, як зрозуміла сутність засвоєного матеріалу дитина.

Труднощі в роботі з підручником обумовлені тим, що учні з порушеннями слуху і мовлення з різним рівнем розвитку займаються по одному і тому ж підручнику, який ніяк не адаптований до умінь, інтересам і можливостям кожного учня. Тому від педагога потрібна підготовка диференційованих завдань для учнів. Важливо, щоб різні види робіт з підручником мали місце не тільки на уроці, а й під час підготовки домашніх завдань і в позакласній роботі в цілому. Педагог повинен чітко визначити перед кожним учнем навчальне завдання під час роботи з підручником.

Крім умінь роботи з підручником педагоги формують у дітей з порушеннями слуху і мовлення уміння користуватися різного роду довідниками

й словниками. Самостійна робота з різними видами довідкової літератури, вміння користуватися нею відкриває великі можливості для вдосконалення загальноосвітньої й спеціальної підготовки учнів з порушеннями слуху і мовлення.

Загальний обсяг матеріалу, що викладається в підручнику повинен відповідати навчальному часу, відведеного для вивчення даного курсу, а розподіл матеріалу по розділах, темах і параграфів має бути по можливості рівномірним і за об'ємом відповідати змісту навчального матеріалу, що вивчається на уроці. У підручнику повинні бути зображені основні вимоги до спеціального навчання дітей з порушеннями слуху і мовлення: комунікативна спрямованість завдань, зв'язок предметно-практичною діяльністю, здійснення внутрішньо предметних і міжпредметних зав'язків.

Особлива вимога пред'являється до мовленнєвого оформлення підручника для школярів з порушеннями слуху і мовлення: навчальний матеріал повинен викладатися ясним, точним, зрозумілим для учнів літературною мовою з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку учнів і необхідності його збагачення. При цьому необхідно суворо ставитися до вибору методичних прийомів словникової роботи, не допускати «вільного» тлумачення, яке спотворює смислове значення слова.

Методичний апарат підручника спрямований на розвиток інтересу учнів з порушеннями слуху і мовлення до досліджуваного матеріалу, їх творчої активності, теоретичних і практичних навичок, для формування основних прийомів розумової діяльності та умінь застосовувати отримані знання на практиці. Методичний апарат підручника передбачає наявність прийомів, пояснень, зразків виконання завдань для організації класної та домашньої навчальної роботи, матеріал для закріплення і повторення, а також для самостійної роботи учнів.

Ілюстрації підручника сприяють конкретизації матеріалу, що викладається, розуміння учнями з порушеннями слуху і мовлення загального змісту тексту, розкриття послідовності подій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Вони дають наочну інформацію, посилюють емоційний вплив навчального матеріалу. Ілюстрації підручника сприяють розумінню учнями з порушеннями слуху і мовлення значення окремих слів і виразів, послідовності подій, розкриття змісту, його доповнення та конкретизації. Апарат орієнтування: вступ, зміст, сигнали-символи для позначення структурних елементів підручника, знаки, посилання, які вчать школярів з порушеннями слуху вмінню виділяти головне, сприяє розвитку вмінь самостійно працювати з підручником, забезпечує підготовку до самостійного набуття знань. Важливе значення має художнє оформлення та поліграфічне виконання підручників.

Підручники для учнів з порушеннями слуху і мовлення повинні задовольняти естетичним вимогам, відповідати гігієнічним та поліграфічним нормам. Структура основного тексту має бути логічною, з витриманими пропорціями одноступеневих рубрик. Це дозволить структурувати його також візуально, із застосуванням єдиного стереотипного зразка. Основні та додаткові

тексти повинні чітко розрізнятися - і змістовно, і візуально зокрема, за шрифтовим рішенням (Ключковська І. М., 2006).

Привабливий зовнішній вигляд навчального видання не повинен суперечити вимогам нормативної документації щодо оформлення текстової частини та поєднання візуальної та вербальної інформації на книжковому розвороті у зручній для сприйняття та запам'ятовування формі. Шрифт як основний елемент друкованого видання, який має змістове навантаження, насамперед повинен полегшувати сприйняття тексту.

Ілюстративний матеріал має бути сучасний, тематично різнобічний, змістовний, виконаний на високому художньому рівні. Важливо досягти реалістичного зображення, не допускаючи змішування стилів, жанрів, художніх підходів (Кодлюк Я. П., 2003).

Необхідно забезпечувати повну відповідність тексту та ілюстрації щодо значущості, послідовності, пропорцій у розмірах словесно та візуально представлених елементів. Для посилення ефекту запам'ятовування рекомендується супроводжувати ілюстрації під рисунковими підписами, які мають бути уніфікованими щодо характеру формулювання, розташування та способу візуального подання.

Продумуючи загальний візуальний образ підручника, слід уникати полістилізму та еклектики, ощадливо використовувати знаки візуальної комунікації. Рекомендується максимально обмежити кількість декоративних елементів, що перевантажують шпальту, та не допускати пістрявості, що розсіює увагу учня (Кодлюк Я. П., 2004).

Ілюстративний матеріал для конкретного підручника має бути створений спеціально і подаватися в оригінальній формі; передрук із попередньо видрукованого поліграфічним методом візуального матеріалу категорично не рекомендується і з міркувань можливих порушень авторського права, і через неможливість подальшого якісного відтворення.

Велика увага в підручниках приділяється створенню мотивації навчання. Організація діяльності дітей із засвоєння змісту навчання, формування мотивації навчання, бажання знати й вміння досягати мети можливі при навчанні школярів відповідними способами діяльності, які реалізуються на сторінках підручника. Учитель задає дітям внутрішні та зовнішні обставини, при яких вони відчувають потребу в знаннях, змушені вступати в спілкування, вживати певне мовленнєве висловлювання.

Отже, підручник розглядається, як компонент системи навчання дітей з порушеннями слуху і мовлення, треба зазначити, що в підручниках реалізуються теоретичні основи чинної педагогічної системи навчання дітей з порушеннями слуху і мовлення – компенсація через розвиток, теоретичне обґрунтування справжньої системи навчання мови з опорою на широке використання предметно-практичної діяльності. Наукові положення зображають в підручниках через його структуру, систему методичних підходів і підбір завдань, розташування матеріалу на сторінці.

Список використаних джерел:

1. Катерина Луцько, Оксана Круглик (2021). Інтелектуально-комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в технологіях научіння. KELM (Knowledge, Education, Law, Management)» № 5(41). С.18-26.
2. Кодлюк Я. П. Теорія шкільного підручника – концептуальна основа творення навчальної книги: Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. Київ: Наш час, 2006. 30 с.
3. Ключковська І. М. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей: Автореферат дис. канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Професійна педагогіка» / І. М. Ключковська. Тернопіль, 2006. 20 с.
4. Савченко О. Я., Кодлюк Я. П. Організація роботи учнів з підручником: Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів: Упор. О. Я, Савченко. Київ: Початкова школа, 2003. С.109-124.

УДК- 376-056.264:373.

Вареник Анна
студентка ІІ курсу магістратури
спеціальності 016.01. Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник:
Швалюк Тетяна Миколаївна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології

СТАН СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі. Здійснено аналіз науково-теоретичної та програмно-методичної літератури з даної проблематики. Описано зміст методики дослідження стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до шкільного навчання. Визначені критерії оцінювання стану сформованості мовленнєвої готовності даної категорії дітей, а також представлено результати експериментального дослідження.

The article substantiates the relevance of the problem of forming speech readiness of older preschool children with General speech underdevelopment for school education. The analysis of scientific-theoretical and program-methodological literature on this issue is carried out. The content of the methodology for studying the state of formation of speech readiness of older preschool children with General speech underdevelopment for school education is described. Criteria for assessing the state of formation of speech readiness of

this category of children are determined, and the results of an experimental study are presented.

Ключові слова: *мовленнєва готовність, методика дослідження, загальний недорозвиток мовлення, діти старшого дошкільного віку.*

Keywords: *speech readiness, research methodology, general speech underdevelopment, older preschool children.*

На сьогоднішній день актуальність проблеми формування готовності дитини до школи пояснюється достатньо високими вимогами шкільного навчання – під час реалізації принципу наступності – до випускників закладів дошкільної освіти. Останнім часом, на жаль, спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей із загальним недорозвитком мовлення (надалі – ЗНМ). Ці діти мають значні труднощі у процесі оволодіння системою мови та мовлення згідно загальноприйнятих норм. Також внаслідок первинного порушення мовлення у дітей із ЗНМ спостерігається вторинна затримка у розвитку всіх психічних процесів. Якщо на етапі дошкільного навчання ці порушення не були скориговані, у подальшому це негативно впливатиме на процес засвоєння цими дітьми шкільної програми та процес їхньої адаптації в умовах шкільного життя й колективі однолітків. Тому формування мовленнєвої готовності, як складової загальної готовності до школи, у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ набуває особливо великого значення.

Загалом під поняттям «мовленнєва готовність» розуміють правильність вимови звуків рідної мови, оволодіння навичками словотвору та словозміни на рівні граматично правильного оформлення власного висловлювання, можливість складати зв’язну розповідь та переказувати відомі тексти оповідань і казок [9, с. 49].

Якщо розглядати складові мовленнєвої готовності дітей до шкільного навчання, то вона містить такі компоненти: знання та уявлення про оточуючий світ, достатній рівень сформованості мовленнєвих навичок (у дане поняття входить об’єм словникового запасу, звукова правильність вимови слів, правильно оформлене мовлення за всіма правилами граматики, зв’язність діалогічного та монологічного мовлення), достатня мовленнєва активність, надання логічно правильних та змістовних відповідей, а також оволодіння елементарними навичками контролю та самоконтролю на мовленнєвому рівні [5, с. 469].

Проблема формування мовленнєвої готовності дітей до школи завжди привертала увагу науковців – як теоретиків, так і практиків. Зокрема, процес формування мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей із нормальним мовленнєвим розвитком (далі – НМР) розглядали такі відомі вчені, як А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Н. Луцан, Н. Шиліна та ін. [3; 4; 5; 6]. Особливого значення мають праці вчених, які досліджували дану проблему у дітей із ЗНМ: Л. Андрусишина, Г. Блінова, С. Конопляста, Р. Лєвіна, І. Марченко, Н. Пахомова,

Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк, А. Яковенко та ін. [1; 2; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15].

Враховуючи своєрідні особливості розвитку мовлення, діти із ЗНМ потребують спеціальної, а головне – своєчасної допомоги вчителя-логопеда з метою діагностики та корекції наявних мовленнєвих порушень, належної мовленнєвої підготовки до навчання у школі, а також комплексного психолого-педагогічного супроводу, завданням якого є всебічний розвиток особистості дітей.

Усе вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність вирішення проблеми формування мовленнєвої готовності у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, що й обумовило вибір теми нашого дослідження: «Стан сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі».

Мета дослідження – визначити стан сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі на основі розробленої, теоретично обґрунтованої діагностичної методики.

Для досягнення мети дослідження перед нами було поставлено вирішити такі ***завдання***:

1. Проаналізувати та узагальнити науково-теоретичні та програмно-методичні засади проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі.
2. Розробити методику дослідження стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі.
3. Визначити критерії оцінювання та загальні рівні сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання.
4. Визначити стан сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі.

Об'єкт дослідження – мовленнєва готовність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі.

Предмет дослідження – стан сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі.

Відповідно до мета та завдань дослідження нами було визначено його методологічну основу та підібрані відповідні методи.

Здійснивши детальний аналіз та узагальнивши науково-теоретичні та програмно-методичні засади проблеми мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до навчання у школі, ми дійшли наступних висновків: порушення мовлення у дітей із ЗНМ проявляються на всіх рівнях мовленнєвої системи (фонетичній, лексичній, граматичній); наявність мовленнєвого порушення призводить до значних проблем у формуванні мовленнєвої компетентності дітей; у подальшому, якщо наявні порушення не коригувати у дошкільному періоді, то вони можуть призвести до труднощів навчання у школі.

Більшість дітей із ЗНМ на момент вступу до школи ще не готові до систематичного навчання в умовах класу, оскільки мають певні труднощі, які стосуються вимови складних звуків, обмеженості активного словникового запасу, граматично правильної побудови власного висловлювання, логічного вираження думок. Враховуючи актуальність даної проблеми, постає необхідність у розробці методики дослідження стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до навчання у школі.

В основу розробки діагностичної методики констатувального етапу дослідження лягли основні науково-теоретичні та програмно-методичні положення щодо мовленнєвої готовності, які описані у працях таких відомих вчених, як Г. Бліновоі, А. Богуш, С. Коноплястої, І. Мальцевої, І. Марченко, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, А. Яковенко та ін. Усі діагностичні завдання буди адаптовані та модифіковані згідно вікових та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку.

Основними критеріями оцінювання, які ми взяли за основу під час побудови експериментальної методики, були: рівень розуміння дитиною словесних інструкцій дорослого; вміння концентрувати увагу на виконанні завдання; звукове оформлення мовлення; розуміння лексичних значень слів, їхнє правильне вживання в активному мовленні дитини; граматична правильність побудови речень згідно загальноприйнятих норм української мови; зв'язність дитячого висловлювання; здійснення контролю та самоконтролю за власним мовленням та мовленням дорослого; прийняття допомоги дорослого у процесі виконання завдання.

На основі вищезазначених критеріїв оцінювання було виділено *загальні рівні сформованості мовленнєвої готовності* дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до навчання у школі: високий, достатній, середній та низький.

Методика дослідження стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до навчання в школі передбачала три етапи:

Перший етап дослідження – орієнтовний – був спрямований на вивчення стану сформованості рівня знань дітей про навколишній світ, а також загальнофункціональних механізмів усного мовлення, до яких відносяться операційні компоненти мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення), слухо-мовленнєва пам'ять, увага, просторовий гнозис.

Другий етап дослідження – основний – був спрямований на вивчення стану сформованості всіх сторін мовлення старших дошкільників із ЗНМ. Зокрема, цей етап включав у себе три блоки завдань:

І блок завдань передбачав дослідження фонетико-фонематичної (звуко-складової) сторони мовлення, у тому числі фонематичного сприймання, фонематичного контролю, фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу.

ІІ блок завдань передбачав дослідження лексико-граматичної сторони мовлення (рівня словникового запасу та рівня володіння граматичною будовою

мови – словотвором, словозміною та синтаксисом) як на імпресивному, так і на експресивному рівнях.

ІІІ блок завдань передбачав дослідження зв'язного мовлення (вміння дітей вести діалог в межах певної теми, а також вміння складати опис певного об'єкту, розповідь за серією сюжетних малюнків, переказувати знайому казку або оповідання, тобто вести монолог).

Третій етап дослідження – заключний – був спрямований на дослідження стану сформованості контролю та самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ на мовленнєвому рівні.

Кожен етап дослідження включав у свою структуру декілька завдань, що мали свою мету, хід роботи, інструкцію для дитини, діагностичний матеріал, види допомоги та інтерпретацію результату виконання завдання.

До констатувального експерименту було залучено 10 дітей старшого дошкільного віку, рівень мовленнєвого розвитку яких відповідав ІІІ рівню загального недорозвитку мовлення, та 12 дітей старшого дошкільного віку, рівень мовленнєвого розвитку яких відповідав віковій нормі. Дослідження проходило на базі закладу дошкільної освіти №75 м. Чернігова.

У процесі вивчення стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до школи ми послуговувалися такими основними методичними принципами: принцип комплексності та системності дослідження; принцип врахування вікових особливостей дітей; принцип індивідуального підходу до кожної дитини; динамічний принцип вивчення особистості дитини, її мовленнєвих можливостей; принцип якісного аналізу результатів обстеження.

Час, який було витрачено на обстеження всіх сторін мовленнєвого розвитку дитини за розробленою нами методикою, загалом складав 150 хвилин, тобто з кожною дитиною було проведено 6 занять тривалістю 25 хв (згідно загальних норм та правил організації навчального процесу у закладах дошкільної освіти з дітьми старшого дошкільного віку).

Після проведення експериментального дослідження нами було отримано наступні результати:

На першому – орієнтовному – етапі дослідження, що був спрямований на вивчення стану сформованості рівня знань дітей про навколишній світ, а також загальнофункціональних механізмів усного мовлення, 10% дітей із ЗНМ вийшли на високий рівень, 50% - на достатній, 30% - на середній, 10% - на низький; щодо дітей із НМР, то 33,3% вийшли на високий рівень, 50% - на достатній, 16,7% - на середній.

Другий – основний – етап дослідження, що був спрямований на вивчення стану сформованості всіх сторін мовлення, передбачав три блоки завдань.

У першому блоці досліджувалася фонетико-фонематична сторона мовлення, внаслідок чого було отримано такі результати: 10% дітей із ЗНМ отримали високий рівень, 40% - достатній, 30% - середній, 20% - низький; щодо дітей із НМР, то 33,3% вийшли на високий рівень, 41,7% - на достатній, 16,7% - на середній, 8,3% - на низький.

У другому блоці досліджувалася лексико-граматична сторона мовлення як на імпресивному, так і на експресивному рівнях, після чого було отримано наступні результати: 10% дітей із ЗНМ отримали високий рівень, 40% - достатній, 40% - середній, 10% - низький; щодо дітей із НМР, то 41,7% вийшли на високий рівень, 41,7% - на достатній, 16,7% - на середній, 8,3% - на низький.

У третьому блоці завдань досліджувалося зв'язне мовлення дітей й було отримано такі результати: 40% дітей із ЗНМ отримали достатній рівень, 50% - середній, 10% - низький; щодо дітей із НМР, то 33,3% вийшли на високий рівень, 41,7% - на достатній, 25% - на середній.

На третьому – заключному – етапі, що був спрямований на дослідження стану сформованості контролю та самоконтролю на мовленнєвому рівні, 30% дітей із ЗНМ отримали високий рівень, 40% - достатній, 20% - середній, 10% - низький; щодо дітей із НМР, то 83,3% вийшли на високий рівень, 16,7% - на достатній.

Результати трьох етапів дослідження дозволили визначити загальні показники стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі, які представлено на рис. 1.1.

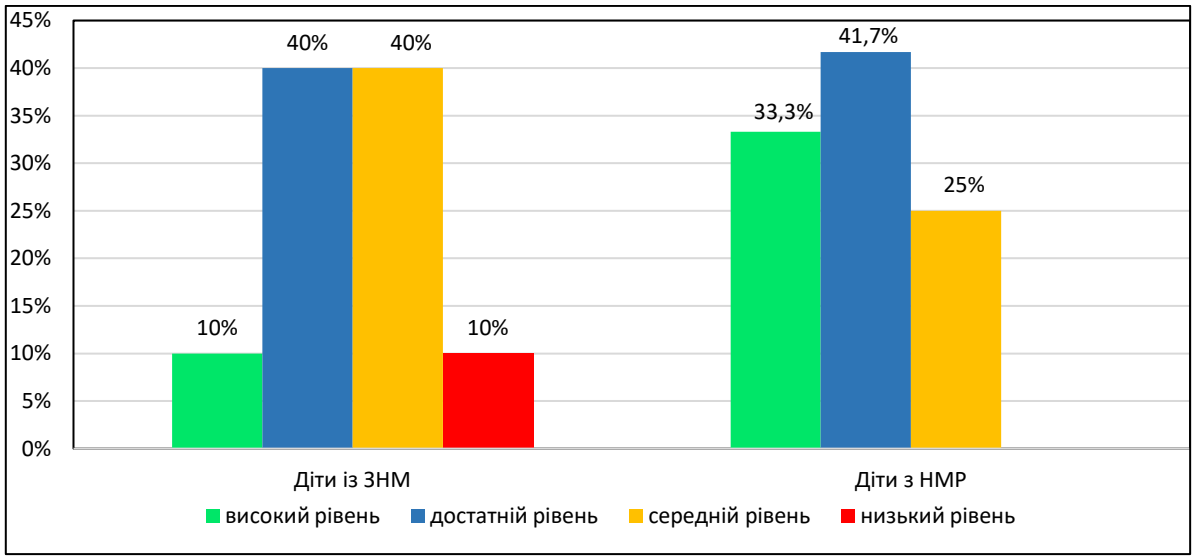


Рис. 2.5. Показники рівнів стану сформованості мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та НМР до навчання у школі (у %)

Якісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження показав, що рівень сформованості мовленнєвої готовності дітей із ЗНМ до навчання у школі значно нижчий у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком. Ми помітили, що більша частина дітей, які брали участь у дослідженні, розуміли словесні інструкції дорослого, але у процесі їх виконання у них виникали певні труднощі. Дітям надавалася допомога у вигляді пояснення, навідних запитань, прикладу виконання завдання. Звукова сторона мовлення цих дітей має своєрідні порушення звуковимови та складової структури слова різного характеру (заміни та змішування звуків, пропуски та перестановки складів); при цьому частково сформовані фонематичні процеси не дозволяють дитині розрізняти близькі за артикуляційним та акустичним укладом звуки різної мови. Лексичний запас дітей

достатній для активного мовленнєвого спілкування, але інколи діти можуть плутати деякі поняття, вживаючи за змістом не ті слова; теж саме стосується й узагальнення одним словом. Зі сторони граматичної сторони мовлення спостерігаються аграматизми, що проявляються у невмінні дітей правильно утворювати нові слова (виявлено порушення словотвору присвійних прикметників) та узгоджувати слова (частіше прикметників з іменниками) між собою за родами, числами та відмінками. Синтаксичне наповнення речення складається із головних членів речення та деяких допоміжних слів. Зв'язне діалогічне мовлення дітей сформовано краще, ніж монологічне: розповідаючи про щось, дитина виділяє тільки основне, може упускати певні факти, у зв'язку з цим вона потребує уточнюючих запитань з боку дорослого. Помилки у мовленні дітей можна пояснити недостатньою сформованістю контролю на мовленнєве оформлення висловлювання. Також внаслідок первинного порушення мовлення у дітей із ЗНМ спостерігаються вторинні порушення психічного розвитку – зорового сприймання, слухо-мовленнєвої пам'яті, операційних компонентів мислення (аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення), довільної уваги, просторового орієнтування.

Отже, беручи до уваги вищезазначені особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку на етапі вступу до школи, постає необхідність у розробці спеціальної методики формування мовленнєвої готовності цих дітей до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Андрусишина Л.Є. Стан сформованості загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2006. Вип. 1. С. 33-35.
2. Блінова Г.Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини: навчально-методичний посібник, Київ: Благовіст, 2001. 215 с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підр. 2-ге вид., доп. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
4. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посіб. 3-тє вид., доповн., Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.
5. Богуш А.М., Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.
6. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгводидактичний виміри: навч.-метод. посіб. Київ: Слово, 2017. 448 с.
7. Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-є, перер. та доп. К.: Видавничий Дім «Слово», 2019. 312 с.
8. Марченко І.С., Мальцева І.Ю. Діагностика фонетико-фонематичної системи дітей із ФФНМ. *Логопедія*. 2016. № 8. С. 50-57.
9. Пахомова Н.Г. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2005. № 3. С. 48-50.

10. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць. Київ: Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 7-35.

11. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підр. для вищ. навч. навч. закладів. Київ: «Каравела», 2017. 316 с.

12. Тищенко В.В. Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 29. С. 112-118.

13. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ: ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.

14. Швалюк Т.М. Діагностика стану сформованості суфіксального творення іменників і прикметників у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. І. С. 29-33.

15. Яковенко А.О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 330 с.

УДК 376

Дядило Є.І.
вчитель початкових класів ЗШ 55 ,
Данилко К-А.І.
вчитель початкових класів СЗШ 55
Науковий керівник: Круглик О.П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та
логопсихології

СЦЕНАРІЙ ЗАХОДУ «ФАНТАСТИЧНА НІЧ НАПЕРЕДОДНІ СВЯТОГО МИКОЛАЯ»

У початкових класах школи закладається основа національної свідомості учнів. Формується бажання дізнаватися про традиції та культуру свого народу. Розвивається усвідомлення рідної мови, любов до своєї землі. Виховується патріотична гордість за минуле і сучасне рідної України.

Ключові слова: патріотизм, традиції, культура, свято.

The foundation of the students' national consciousness is laid in the elementary grades of the school. A desire to learn about the traditions and culture of one's people is formed. Awareness of one's native language, love for one's land develops. Patriotic pride for the past and present of our native Ukraine is fostered.

Key words: patriotism, traditions, culture, holiday.

Ситуація, яка склалася в Україні з повномасштабним вторгненням російської федерації надихнула вчителів початкової школи Дядило Євгенію Іванівну та Данилко Карину Анастасію Іванівну для створення патріотичного сценарію свята, до якого долучилися вчителі початкової школи (Б.О.Лисенко, А.Є.Маркіна, Н.В.Кравець, В.Г.Яремчук), які доповнили свято зворушливими танцями та казковою атмосферою залу.

Напередодні свята Святого Миколая, учні початкової школи СЗШ 55 м. Києва провели чарівне передсвяткове дійство: «Фантастична ніч напередодні Святого Миколая» - шкільне свято з патріотичним змістом, яке не залишило байдужим жодного.

Метою заходу було показати прожитий день кожного українця, дітей та їх батьків, які захищають нашу країну і які щиро вірять у Перемогу і знають, що Миколай обов'язково виконає їхнє бажання.

Діти змогли відчути святкову атмосферу, побувати в образах Добра і Зла, які борються за справедливість.

До перегляду свята були запрошені учні, учителі та батьки. Свято об'єднало кожну родину, яка допомагала у проведенні цього свята і торкнулося кожної української родини.

Ми віримо в те, що прийдешній рік буде переможним і усі прохання, побажання та мрії наших маленьких акторів обов’язково здійсняться.

Отже, починається свято! На фоні музики входять дівчатка у костюмах зірочок і кажуть слова.

Дива трапляються! Ти тільки мрій!
Чарівна ніч здійсняє всі бажання!
Ти головне добра насіння сій.
Хай тільки щирі будуть сподівання!
Дива трапляються і казка оживає!
Танцюють іграшки веселі хороводи.
Тож хай же музика вже голосніше грає!
Запрошуємо вас у нічні пригоди!

Починається танок Зірочок.

Виходять ведучі у костюмах чарівників.

Ведучий 1.Добрий день, любі дітки! Ніч на святого Миколая завжди вважалася чарівною та незвичайною.

Ведуча 2. Святий Миколай славиться своїми чудесами. І сьогодні ми поринемо у казкову атмосферу, де може статися все.

Ведучий 1. Рахуймо до п’яти, і казка оживе!

Разом. 1,2,3,4,5 (змахують чарівними паличками)

Ангелики:

1-й Ангелик:

Слава Богу! Слава Україні!
Ми прийшли до вас всі нині.
Хочем дітям повідати,

Що прийшло прекрасне свято.

2-й Ангелик:

Миколай святий в дорозі,
Скоро буде на порозі.
Він до вас сьогодні йде,
Подарунки принесе.

3-й Ангелик:

А тепер заглянемо в українську хатину,
Де Миколая чекають Оленка з Тарасиком.
У них чудова родина,
Але тато в розлуці з ними.
Він на фронті країну захищає,
Миколай про це все знає.

На сцені багато іграшок, виходить дівчинка і хлопчик у піжамах та лягають.

Голос за сценою: Однієї чарівної ночі, коли затихла тривога і ворожі літаки припинили літати. Тарас та Оленка вмостилися спати.

Тарасик. Я так чекаю Миколая,
Мій татко на війні нас захищає.
Давно вже я його не бачив.
За ним сумую, та не плачу.
Адже у мене є сестра і мама,
Не хочу, щоб вони переживали,
Я їх підтримую, втішаю

Оленка. Буду чекати Чудотворця,
Який загляне у віконце,
А потім зайде до кімнати,
Щоб подарунки заховати.
Миколай буде їх оберігати.

Голос за сценою: *І наснився їм чудернацький сон, де іграшки оживають, танцюють та співають.*

Танець «Ляльок» (3-4 кл.)

На фоні музики заходять діти у костюмах тваринок (діти лягають спати на сцені) Тваринки кажуть слова.

Зайчик. Всім привіт! Ця ніч чарівна!
Навіть у нас вдихнула життя.
Ми просимо сьогодні Миколая:
Хай буде щасливим кожне дитя.

Лисичка. Сьогодні хитрувати я не буду,
Бо щиро сподіваюся на чудо.
Хай Миколай всіх діток захистить.
У цю чарівну, неповторну мить.

Котик: Мрію я щось написати,
Але хочу вам сказати,

Що науки я не знаю,
Бо до школи не ходив,
Букви й цифри я не вчив.
Як закінчиться це свято,
Буду вчитися багато!
Собачка: Любі діти, час не гайте,
Всі предмети ви вивчайте!
Хто знання хороші має,
Той ніде не пропаде,
Шлях до мрії прокладе.
Вовчик. Зізнаюсь чесно, що буває страшно,
Навіть мені, Вовкові із вовків!
Та знаю я, що зараз саме вчасно,
Розвіють сум, тож хай лунає спів!
Танець звірят.
Тарас. Справді ніч чарівна! Оленко, дивися, іграшки ожили!
Оленка. Так чарівна!
Пісня «Миколай, Миколай!»
1-й:
Знаємо, що в Україні
Ждуть усі добру новину,
Хочуть діти миру, щастя
Ну, і звісно подарунків
Теж хотілося б малятам:
І дівчатам, і хлоп'ятам.
2-й:
Миколай про це все знає,
Тому й дуже поспішає.
Він прийде до вас ось-ось,
Чую я його вже кроки.
3-й:
Дорогі крижані, слизькі мости.
Без світла і тепла. А наші діти
До Миколая шлють і шлють листи.
І від дітей послання не звичайні –
Велосипеди, іграшки? Та ж ні!
4 – й :
До Миколая пишуться прохання
Про ПЕРЕМОГУта кінець війні.
Для ЗСУ прохають суперсили,
Невразливості у важких боях.
І про удачу, щоб на кожному кроці
І віру й захист від ворожих мін.
Під музику заходять чортенятка і кажуть слова

1. ААА! Танцюєте? Співаєте?
На нас не зважаєте?
2. Неслухняні дітки є?
Віддавайте все своє!
3. Миколая не чекаєм!
І на нього не зважаєм!

Вбігає чортик Антипко.

Що ж, привіт мої хороші.
Бачу, ви мене чекали,
Цілу нічку виглядали.
А прийшов я, діточки,
Щоб піднести …різочки.
Знаю, що ви пустували,
Книжок зовсім не читали.
Маму й тата нервували,
Про уроки забували,
Лінувалися, брехали,
Друзів, ближніх ображали.
Ох, гріхів ви назбирали!
Тож не буде Миколая,
Він до вас вже не прийде,
Вашу школу промине,
Хай до інших дітей йде.

Ведуча. Здається, у нас непрохані гості!

Ведучий. Наші діти всі слухняні. Вони не будуть казати цього.

1-й янголик:

Що за диво, це ж Антипко!

Не наробить він нам лиха!

Ти, чортяко, не бреши.

Не чини тут нам обман,

Бо отримаєш ти сам

Гідну відсіч тут від нас,

Не обдуриш ти ніяк,

З неба світлих янголят.

2-й янголик:

Тут нема дітей поганих,

Вони люблять тата й маму,

В школу зранку поспішають.

Старших себе поважають.

3-й янголик:

4-й янголик:

Всі предмети добре знають,
Люблять щиро Україну,
Рідну мову всі плекають,
Меншим себе помагають.

То ж, Антипко, ти мовчи,
Більше так нам не бреши.
Ми ангелики із неба,
Бачимо усе, що треба,
Зараз Миколай прийде,
Тебе в пекло прожене.

5-й янголик:

І молитву заспівайте,
Миколая попросіть
Хай він всіх оберігає
І народ наш захистить.

Дитина 1

Святий Отче Миколаю,
Тебе щиро я благаю
Принеси в своїй торбинці
Не цукерки і гостинці,
Не солодкі мандаринки
І не в іграшках ялинки.
Телефона те ж не треба.
Тільки мирного нам неба!

Дитина 2

Прохають, щоб вернулися живими
І про легкий до ПЕРЕМОГИ шлях.
Це все, що просять діти в цьому році
І без підказок пишуть все самі.

Дитина 3

Нехай цей голос до небес полине

Дитина 4

Гей, пошлемо листочок до раю:

Почують і Господь, і Миколай
Прохання української дитини
І перемога прийде в рідний край.

«Не забудь нас, Святий Миколаю!
Не забудьте про нас, янголятка!-
Вас прохають і хлопці й дівчатка.

Дитина 5

Завжди ми були чемні та милі,
До школи охоче ходили,
Шанували матусю і тата,
Любили сестричку і брата

Дитина 6

Ми складаєм долоньки маленькі
У молитві до Божої Неньки,
Тож гостей ми чекаємо з неба –
А Антипка нам зовсім не треба!»

Дитина 7
Гей, напишем листочка до раю:
«Ми чекаєм, Святий Миколаю!
Ми чекаємо вас, янголятка!»
А підпишемо: Хлопці й дівчатка.
Пісня «Молитва до Миколая»
Стукіт, заходить Миколай



Миколай:

Слава Богу! Слава Україні!
Любі хлопчики й дівчатка!
Я прийшов вас привітати.
Від душі вам побажати:
Миру любій Україні,
Вашій славній всій родині:
Мамі, татові, братам,
Дідусям і бабусям,
І сестричкам, і тіткам,
І сусідам, і знайомим,
І далеким, і близьким,
Словом – українцям всім.
Щоб скінчилася війна,
І прийшла до вас пора
Миру, злагоди, любові,
Єдності, братерства, волі.
Я спішив з небес на землю,
Щоб потрапить до ліцею,
Чув, що чемні тут всі діти
Хочуть в мирі дружно жити.
Знайте любі, що на небі
Бог вас опікає ревно,
Всі молитви ваші чує,
Не залишить вас в біді ,
Допомогу вам пошле,
Україну збереже.
Ще читав ваші листи,
Їх приходить так багато,
Ледве встиг їх прочитати.
Пишуть українські діти,
Що не треба їм дарунків,
Хочуть миру, перемоги,
Бачити батьків удома,
Мріють вчитися у школах,
Без сирен і без «Тривоги»,
Влітку з'їздити на море,
З друзями гуляти вволю.
Ждуть закінчення війни,
Просять допомоги всі.
Знайте - буде перемога!
Вам прийде вона від Бога,
І росія упаде, зло у пекло відійде.

1 учень	**2 учень**

Миколаю, Миколаю! Я про тебе пам`ятаю, І тому я добре вчуся І до Бога все молюся.	Знаю, завдяки лиш праці Буду жить колись в палаці, Зможу користь приносити Й краю рідному служити.
3 учень В школі я знання здобуду. Добрим буду я до люду. Зможу я колись пишатись, Що на тебе міг рівнятись.	**4 учень** Хочу чудеса творити І на радість батькам жити! З твоїх вчинків приклад брати, Щоб всім щастя дарувати.
5 учень А тобі ми, Миколаю, Всі поклін наш посилаєм. Щоб у всьому світі діти Розквітали, наче квіти!	**6 учень** Треба побувати в лікарні, Щоб врятувати пораненого солдата. Потім утішити самотню матір, Яка ходить до могили сина, Що поклав життя за Україну.
7 учень Завітати треба на передову, Щобподарувативідвагу, сміливість нашим ЗСУ. Зайти до українськоївлади, Щоб вони давали мудрінакази.	**8 учень** Пересидіти у сховищітривогу, Збити з курсів ракетам дорогу. Стількизробити треба Святому, Щобнаблизити нам перемогу. І не знаєвінні сну, нівтоми.



РАЗОМ: Дякуємо тобі, МИКОЛАЮ, за ДОПОМОГУ!!!
Танець «Сніжинок»
Виходить хлопчик і розмовляє з Миколаєм:
Хлопчик: Моє шанування, Святий Миколаю!
Скажи мені хлопчині
Коли закінчиться війна в Україні?
Миколай гладить по голівці
Миколай:Почекай, потерпи, козаче, ще трішки.
А зараз вибери собі із моєї торбинки
Цукерки, одяг, ігри чи книжки...
Бери, у мене дарунків багато
Для чемних хлопчиків і дівчаток.
Хлопчик: зроби так, щоб повернувся мій тато.
І усі, хто зараз воюють на війні,
Щоб перемогли і залишилися живі.
Миколай може все, давно це знаю.
Ведучий
Святий воїнів захищає, і вдень, і в ночі про них подбає,
Недарма День народження Збройних сил України
В один день зі Святом Миколая віднині...
МИКОЛАЙ:
Дякую, любі хлопчики й дівчатка,
Так потішили мене,
Що пропала моя втома,
Відпочили мої ноги,
Треба йти мені вже далі,

Обійти кожну оселю,
У містах й далеких селах.
Хочу вас я привітати
І дарунку вам віддати
Ви їх щиро заслужили,
Бо у злагоді всі жили.

Ведуча: Чарівна ніч скінчилася, буде перемога! Ми щиро віримо у це!

Ведучий: Хай буде світлою ваша дорога! Нехай вас щастя на крилах несе.



Пісня « Ми – це Україна»

Отже, національно-патріотичне виховання бере свій початок із родинного та сімейного виховання. Вчителі початкових класів продовжують роботу щодо залучення дітей до глибинних пластів національної культури та духовності, продовжують формувати повноцінну гармонійну особистість маленької людини в соціумі. Незважаючи на всі виклики повномасштабної війни, наші діти повинні мати дитинство, вірити, що добро завжди Переможе.

УДК 376

Замула Юлія
магістранта групи 2МЗЛП1
016.01 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Круглик О.П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології

ВИВЧЕННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ ПАМ’ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається проблема вербальної пам’яті у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення. З’ясовано, що кореляція між рівнем вербальної пам’яті дитини та розвитком її мовлення може бути досить

сильною, оскільки вербальна пам'ять та здатність до мовленнєвого вираження пов'язані. Доведено, що розвиток вербальної пам'яті здійснюється, з найперших етапів логопедичної роботи та проводиться в ігровій формі на фронтальних та індивідуальних заняттях з послідовних лексичних тем, що вивчаються.

Ключові слова: запам'ятовування, вербальна пам'ять, розвиток мовлення.

The article examines the problem of verbal memory in older preschool children with speech disorders. It turned out that the correlation between the level of a child's verbal memory and the development of his speech can be quite strong, since verbal memory and the ability to express himself verbally are connected. It is proven that the development of verbal memory is carried out from the very first stages of speech therapy work and is carried out in a playful way in frontal and individual classes on consecutive lexical topics being studied.

Key words: memorization, verbal memory, speech development.

Тема вивчення вербальної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення дуже актуальна та цікава в наш час, адже пам'ять як пізнавальний процес є одним із найважливіших аспектів життя особистості. Вагомим завданням закладів дошкільної освіти є забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Пізнавальні процеси є невід'ємною частиною будь-якої діяльності людини, взаємодіючі один з одним, вони формують цілісну систему. Пам'ять є ґрунтовною складовою різних форм творчості особистості та її поведінки в цілому. Зокрема, навчання та виховання дітей з мовленнєвими порушеннями детерміновані саме запам'ятовуваннями, розвитком вербальної пам'яті.

Пам'ять у дітей дошкільного віку можна легко піддати коригуванню. Вихованцям легко засвоїти новітнє, конкретне, а головне – з яскравим відображенням. Успішність розвитку вербальної пам'яті залежить від керівництва з боку батьків, педагогів, логопедів в корекційно-спрямованому процесі навчання. Дитина – це глиняний витвір, який як змайструєш, так і отримаєш. Але, якщо допустити в одному місці помилку, то може залишитися наслідок сліду, який вже буде з труднощами поправити або відкоригувати.

Серед форм психічного буття особистості пам'ять займає виняткове місце як одна із вагомих зон єдиної аналітико-синтетичної функції мозкової діяльності. У сучасному підручнику з логопедії (2015) поняття «пам'ять» визначається як: «… основа здібностей людини, без якої неможливе здобуття знань, розвиток умінь і навичок. Пам'ять можна окреслити як сукупність процесів фіксації, збереження і подальшого відтворення інформації, отриманої індивідом в ході його розвитку»[5, с. 427]. У свою чергу І. П. Логвінова (2011) зазначає, що «пам'ять – це здатність впорядковувати і зберігати минулий життєвий досвід, що дозволяє повторно використовувати його в діяльності або повертати в сферу свідомості. Пам'ять пов'язує час – минуле, нинішнє та майбутнє – і є вагомою психологічною функцією, яка забезпечує особистісний розвиток індивідуума та його освіту» [6, с. 174].

Фізіологічною основою пам’яті є формування, зберігання й реалізація тимчасових нейронних зв’язків у корі головного мозку людини. З того часу, як вуха дитини починають сприймати звук, очі – світло, губи – відчувати смак грудного молока, закладається основа особистості. Пам’ять записує все, що відбувається з нею та її оточенням. Пам’ять є запорукою і основою для отримання нових знань, умінь людиною на протязі всього життя. Вона потрібна людині для того, щоб накопичувати, зберігати та застосовувати особистий життєвий досвід, в ній зберігаються знання, уміння та навички. Матеріальною основою пам’яті є утворення в корі головного мозку нервових тимчасових зв’язків. Так, І. Д. Бех (2003) описує, що «ці нервові зв’язки завжди виникають, коли якийсь подразник (зовнішній або внутрішній) впливає на нервову систему людини» [2, 3].

Зупинимося на дослідженні особливостей розвитку вербальної (словесно-логічної) пам’яті у дітей із порушенням мовлення старшого дошкільного віку. Зокрема, словесно-логічна (вербальна) пам’ять є також короткочасною чи довготривалою мимовільною чи довільною.

Спостерігаючи за динамікою наукового розвитку та досліджень, можна сказати, що вербальна пам’ять, безперечно, є важливим фактором, який впливає на поповнення словникового запасу дітей, засвоєння граматичних категорій, розвиток зв’язності мовлення, які мають свої особливості у мовленні дітей.

Природно, вербальна пам’ять тісно пов’язана з мисленням і вимовою, і розвивається переважно в процесі словесного та логічного мислення. Словесно-логічна пам’ять формується на основі образності в процесі всебічного розвитку людини. Характеризується точністю відтворення і вираженою опорою на вольові процеси. На нашу думку, на сьогодні так і не має єдиного визначення терміну «пам’ять». Але всі вчені та науковці сходяться на думці, що пам’ять – це процес зберігання та відтворення інформації. Також основою пам’яті є асоціації, тобто, щоб запам’ятати нове, його необхідно пов’язувати з відомими раніше речами, тобто сформувати асоціації.

Дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком здатності до запам’ятовування і відтворення. Результати мислення фіксуються, зберігаються і відтворюються у корі головного мозку. Цей період відбиває залишок багатьох світлих згадок на все подальше життя. Пам’ять дошкільника зазвичай має мимовільний характер. Довільна пам’ять, що починає розвиватися у середньому дошкільному віці, суттєво вдосконалюється у старших дошкільників. Результати психолого-педагогічних досліджень показують, що в цей період за допомогою слів можна навчити дитину використовувати силу волі задля зосередження на здійсненні конкретних завданнях. Проводячи аналіз процесу розвитку пам’яті дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, Ж.П.Вірна (2017) висвітлила, що різні види пам’яті починають свою роботу в різні періоди дитинства. У переддошкільному віці розвивається особливо важливий вид пам’яті – пам’ять на слова. Починаючи з 6 місяців, дитина запам’ятовує окремі звукосполучення, а згодом і слова, пов’язуючи їх з певними предметами, особами, діями. Коли на другому році життя вона виконує нескладні доручення типу «принеси ляльку»

або «поклади ложку», вона оперує словесною пам'яттю, хоча й не розуміє змісту кожного окремого слова в цьому короткому реченні. Засвоєння побутового мовлення істотно змінює й процес пам'яті, особливо, коли слово набуває узагальнюючого характеру [4].

У дошкільному віці відбувається формування словесно-логічної (вербальної) пам'яті – запам'ятовування і відтворення словесно оформленого матеріалу, що відображає предмети і явища у їх загальних властивостях, істотних зв'язках і відносинах. Ж.П.Вірна (2017) вказує, що це пам'ять-розповідь. Словесно-логічна пам'ять безпосередньо щільно зв'язана з мисленнєвою діяльністю. Основними її видами є проста репродуктивна пам'ять, вибіркова, репродуктивна і грамотна словесно-логічна [4].

Розвиток словесно-логічної пам'яті розпочинається у ранньому віці, коли дитина намагається провести заміну незнайомим словам знайомим, нехтуючи маленькі подробиці, запам'ятовує суттєві, додає щось своє, змінює послідовність подій. Залежить ця пам'ять від змісту і структури матеріалу, мовленнєвого розвитку дітей, оволодіння прийомами запам'ятовування. Як вказують І.В.Мартиненко, К.Ю.Абрамченко (2007) Вагому роль займає і стать малюка, адже у хлопчиків і дівчаток різні формування мозку дозрівають з неоднаковою швидкістю, різним є темп розвитку лівої і правої півкуль, які суттєво відрізняються своїми роботами. У дівчаток значно швидше, ніж у хлопчиків, розвиваються функції лівої півкулі; у хлопчиків активнішою є права півкуля у зв'язку зі швидшим дозріванням її функції. Ліва півкуля більше, ніж права, відповідає за усвідомлені довільні акти, словесно-логічну пам'ять, раціональне мислення, позитивні емоції; правій належить провідна роль у реалізації мимовільних, інтуїтивних реакцій, ірраціональної мисленнєвої діяльності, образної пам'яті, негативних емоцій [7].

Дитяча пам'ять описується не тільки тим, що вона може запам'ятати, а й тими зв'язками, які вона може тримати опору, зберігати сприйняту інформацію. У молодших дошкільників вагоме значення мають несподівані, зовнішні зв'язки, які формуються між частинами сприйнятого змісту. Запам'ятовування і пригадування відбуваються незалежно від волі та свідомості, вони реалізуються у діяльності, зумовлюються нею.

Отже, можемо сказати, що вербальна пам'ять є особливою, вона тісно пов'язана з мисленням і мовою, розвивається головним чином у процесі словесно-логічного мислення. Запам'ятовування може здійснюватися за тими самими словами або змістом, що вимагає взаємодії з різними психічними процесами і має різний ефект. Даний тип пам'яті формується в процесі життєдіяльності і досягає найвищої сили до 10-13 років. Відмінною рисою її є точність відтворення. Загалом, пам'ять дошкільників розвивається в усвідомленій діяльності, в якій розуміння є базовою основою як мимовільного, так і довільного процесів запам'ятовування. Намагаючись щось запам'ятати, дошкільники використовують такі прийоми, як уважне вислуховування доручення чи вказівок, розглядання об'єктів і називання їх, повторне сприймання й називання, повторення слів за дорослим, а також відтворююче

повторення, яке здійснюється після сприймання всього матеріалу [1].

Дошкільний вік – важливий етап у розвитку кожної дитини. У цей період активно починається приготування до шкільного життя. Часто для оволодіння навичками, необхідними для навчання в школі, необхідний високий ступінь розвитку вищих психічних функцій, зокрема мовлення. Мовленнєві порушення у дітей супроводжуються деформаціями інших психічних функцій. Згідно з дослідженнями Г.П.Мозгової (2004) у дітей старшого дошкільного віку пам'ять є найважливішим і домінуючим фактором інтелектуального розвитку дітей. Діти з мовленнєвими порушеннями в дошкільному та ранньому шкільному віці мали знижені обсяги всіх видів пам'яті в порівнянні з нормальними дітьми [8]. З однієї сторони, пам'ять є комплексною функцією, яка багато в чому визначає успішність формування інших психічних процесів, а з іншої сторони, вона найбільш чутлива до будь-яких змін у мозку і тому може використовуватися в цілому, як «індикатор» стану головного мозку.

В.В. Тарасун (2004) вказує, що розвиток вербальної пам'яті здійснюється, з найперших етапів логопедичної роботи та проводиться в ігровій формі на фронтальних та індивідуальних заняттях з послідовно лексичних тем, що вивчаються: «Транспорт», «Космонавтика», «Домашні тварини (сільські), «Домашні вихованці у міській квартирі» [10].

Під час корекційно-розвивальної роботи на фронтальних та індивідуальних логопедичних заняттях були представлені наступні дидактичні завдання та ігри, що сприяють розвитку вербальної пам'яті та збільшення обсягу довільного запам'ятовування: вправа «Запам'ятай слово по картинці», вправа «Запам'ятай та розклади», гра «Снігова куля», вправа «Намалюй та запам'ятай», вправа «Слова», вправа «12 слів», вправа «Слова-дії», вправа «Згадай казку», гра «Розкажи казку», вправа «Переказ тексту», та інші.

Вправи та ігри побудовані на словах та діях граючого та завдяки цьому процес навчання відбувається доступно та цікаво для дітей дошкільного віку. Велике значення у корекційній роботі з розвитку вербальної пам'яті грають ігрові прийоми. Особливо підкреслюється корекційне значення цього виду діяльності в роботі Н.В.Савінової [9].

Кореляція між рівнем вербальної пам'яті дитини та розвитком її мовлення може бути досить сильною, оскільки вербальна пам'ять та здатність до мовленнєвого вираження пов'язані .

Діти з гарною вербальною пам'яттю зазвичай легше запам'ятовують слова та фрази, розуміють їх значення та можуть краще використовувати у своєму мовленні. При цьому розвиток мовлення також залежить від інших факторів, таких як слухова та моторна функція, соціальні навички тощо [11].

В даний час відзначається зростання кількості дітей дошкільного віку, які мають різні мовленнєві порушення. Серед них найбільш поширеним є загальне недорозвинення мовлення, яке характеризується порушенням формування всіх мовленнєвих структур. З позицій етіології та патогенезу діти з мовленнєвим недорозвиненням представляють неоднорідну групу, оскільки первинне недорозвинення мовлення у дітей є поліетиологічним розладом.

Найбільш важливим є розгляд феномена загального недорозвинення мовлення з логопедичної та нейропсихологічної позицій. З позицій логопедичного підходу загальне недорозвинення мовлення визначається пізнішим періодом появи мови, бідністю словникового запасу, присутністю аграматизмів, а також наявністю порушень звуковимови. У значної кількості дітей виділяються труднощі звуковимови, порушення структури слова. Ці недоліки перешкоджають повноцінного оволодіння звуковим аналізом та синтезом.

Нейропсихологічний підхід передбачає якісний аналіз виділених порушень. Серед причин виникнення загального недорозвинення мовлення у дітей виділяють слабкість акустико-гностичних процесів, що характеризується нерозрізненням акустичних ознак фонем, де вдруге страждає проголошення звуків та відтворення структури слова. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення найчастіше відзначаються труднощі формування фонематичного слуху, що провокує проблеми виділення у мовленні фонетичних, лексичних та інших одиниць. Ці проблеми також призводять до труднощів оволодіння навичками словотворення та словозміни, що перешкоджає розширенню словника та формуванню граматичної сторони мовлення.

У розвитку пам’яті людини велику роль відіграє дошкільний період дитинства. Для дошкільника в цьому плані дуже важливі слухові, зорові та рухові враження. Чим молодша дитина, тим більше безпосередньо виступають її почуття, насамперед задоволення і невдоволення від того, що він побачив, зробив, одержав. Саме на цих почуттях будується вся система педагогічного впливу. Пам’ять дитини дошкільного віку особливо багата на образи, окремих конкретних предметів. У цих образах воєдино злиті суттєві, загальні риси, властиві цілі групі предметів, а також несуттєві ознаки, деталі. У дошкільному віці починають формуватися інші особливості пам’яті. Запам’ятовування у цьому віці носить переважно мимовільний характер. Але вже у віці 5-6 років починає формуватися вербальна пам’ять. У дошкільнят переважає наочно-образна пам’ять. Але протягом усього цього періоду виникає та розвивається пам’ять словесно-логічна.

Людська пам’ять відіграє величезну роль у функціонуванні її психіки і пов’язана з усіма психічними процесами. Людина краще запам’ятовує те, що вона може висловити словами, а не просто сприйняти на слух. Ще краще запам’ятовується матеріал, що є результатом осмислення.

Список використаних джерел

1. Артемчук І. В. Особливості усного зв’язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 / І. В. Артемчук; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2005. 22 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. К. : Либідь, 2003. 344 с.
3. Бех І. Д. Проблема особистісних цінностей : стан і орієнтири дослідження / І. Д. Бех // Українська психологія : сучасний потенціал Матеріали Четвертих Костюківських читань в 3-х тт. К. : Вид-во ДОК, 1996. .Т. 1. С. 57-69.
4. Вірна Ж. П. Губристична детермінація структурної організації емоційного

інтелекту особистості // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. 2017. № 2. С. 17-21.

5. Логопедія : підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. Вид. 3-тє, перероб. та доповн. К. : Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.

6. Логвінова І.П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І. П. Логвінова. К., 2011. 21 с.

7. Мартиненко І.В., Абрамченко К.Ю. Особливості встановлення первинного контакту з дитиною з аутизмом // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць. К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. №7. С.65-67.

8. Мозгова Г.П. Соціально-психологічні проблеми особистості / Г.П. Мозгова, О.В. Уваркіна // Наук. записки № 95 К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. С.142-148.

9. Савінова Н. В. Теоретико-методологічні засади диференційованої логопедичної корекції : монографія / Н. В. Савінова. Миколаїв НУК, 2012. 284 с.

10. Тарасун В. В. Логодидактика : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун. К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. 356 с.

11. Murray H. A. Explorations in Personality / H. A. Murray, D. P. McAdams. Oxford: Oxford University Press, 2010. 810 c.

УДК 376

Іщенко Юлія
магістранта групи 2МЗЛП1
016.01 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Круглик О.П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології

СУТНІСТЬ ЗВУКОВОГО АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОГО МЕТОДУ ПРИ НАВЧАНІ ЧИТАННЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У даній статті розглядається звуковий аналітико-синтетичний метод читання як ефективний засіб навчання дітей дошкільного віку. Цей метод зосереджується на розвитку фонетичної свідомості та звукової аналіз-синтез системи, що сприяє не лише засвоєнню навичок читання, а й розвитку мовленнєвих та когнітивних функцій. Описуються принципи звукового аналітико-синтетичного методу в навчанні дітей дошкільного віку. Пояснюються переваги та недоліки у роботі методу.

Ключові слова: читання, метод, діти дошкільного віку.

This article examines the sound analytical-synthetic method of reading as an effective means of teaching preschool children. This method focuses on the development of phonetic awareness and the sound analysis-synthesis system, which contributes not only to the acquisition of reading skills, but also to the development of speech and cognitive functions. The principles of the sound analytical-synthetic method in teaching preschool children are described. Advantages and disadvantages of the method are explained.

Key words: reading, method, children of preschool age.

Навчання читання визнається однією з ключових складових успіху дитини у навчальному процесі. Правильна підготовка до читання в дошкільному віці є фундаментальним етапом, на якому будується мовленнєвий розвиток та засвоєння базових навичок читання. Дитина в цьому віці перебуває у критичному періоді формування, коли активно асимілює мову та розвиває когнітивні навички.

Розглядаючи важливі аспекти звукового аналітико-синтетичного методу, ми докладно розкриємо його основні принципи, етапи та переваги. Також будемо звертатися до його впливу на підготовку дитини до школи, розвитку творчих здібностей та соціальної адаптації. Нарешті, висвітлимо важливість даного методу у загальному контексті розвитку особистості та рекомендацій для батьків та педагогів щодо ефективного впровадження звукового аналітико-синтетичного методу навчання читання в дошкільних навчальних програмах.

Звуковий аналітико-синтетичний метод є однією зі стратегій навчання читання, спеціально розробленою для дітей дошкільного віку. Його сутність полягає в детальному розгляді фонетичних одиниць мови та їх послідовному синтезі для формування словесного сприйняття та розуміння. Нижче подано детальний огляд основних характеристик цього методу:

1.Аналіз фонетичних одиниць: Фонеми: Основні звукові одиниці мови, які визначають значення слів. Метод включає аналіз фонем на рівні слів та їх розбиття на склади або окремі звуки.

2.Розкладання слів на склади:

Процес розбиття слів на окремі фонеми чи склади допомагає дітям розуміти будову слів та розвиває їх аналітичні навички в розумінні звукової структури мови.

3. Синтез слів і речень:

Після аналізу фонетичних одиниць діти вчаться знову об'єднувати ці звуки для утворення цілих слів та речень. Цей етап сприяє розвитку синтетичних навичок та здатності конструювати висловлювання.

4. Розвиток навичок читання та письма:

Звуковий аналітико-синтетичний метод допомагає дітям розвивати навички читання та письма шляхом вивчення звукової структури мови, її візуального представлення та взаємозв'язку між звуками та літерами.

5. Індивідуалізація навчання:

Метод дозволяє вчителям адаптувати підхід до потреб кожної дитини, надаючи індивідуалізований підхід до вивчення звуків та їх комбінацій.

6. Залучення ігрових елементів:

Використання ігор та інтерактивних завдань робить процес навчання цікавим та заохочує дітей активно взаємодіяти з мовленнєвим матеріалом.

Загалом, звуковий аналітико-синтетичний метод є ефективним для формування навичок читання в дітей дошкільного віку через систематичний розбір та з'єднання фонем та звуків. Важливим аспектом цього методу є практичне використання звуків у контексті реальних слів та речень, що сприяє більш ефективному засвоєнню мовленнєвих навичок.

Деякі додаткові аспекти звукового аналітико-синтетичного методу включають:

Формування словникового запасу:

- Метод сприяє розширенню словникового запасу дітей, оскільки вони вчаться не лише розпізнавати окремі звуки, а й з'єднувати їх у різнобічних словах.

Розвиток фонематичної свідомості:

- Діти розвивають свідомість про фонеми, їх звукові властивості та місце в словах, що є ключовим елементом передбачення та розуміння звукової структури мови. Фонематична свідомість грає важливу роль у подальшому оволодінні навичками читання та правильного вимовляння слів.

Підтримка індивідуальних потреб:

- Звуковий аналітико-синтетичний метод надає можливість вчителям враховувати індивідуальні особливості та потреби кожної дитини, створюючи оптимальні умови для їхнього розвитку.

Використання мультимедійних засобів:

- Інтеграція звукових та візуальних матеріалів, таких як мультимедійні ресурси та ігрові додатки, допомагає зробити навчання цікавим для дітей.

Стимулювання мовленнєвого розвитку:

- Метод активно сприяє розвитку мовленнєвих навичок, включаючи вимову, артикуляцію та правильне використання слів у висловлюваннях.

Акцент на розвиток слухової уваги:

- В процесі розкладання та синтезу звуків діти розвивають слухову увагу та спроможність розрізняти різні звуки в мовленні.

Підтримка розвитку когнітивних навичок:

- Звуковий аналітико-синтетичний метод вимагає від дітей активної участі в процесі аналізу та синтезу. Це сприяє розвитку їхніх когнітивних навичок, таких як увага, концентрація та логічне мислення.

Залучення батьків та родинного середовища:

- Метод активно заохочує співпрацю з батьками, щоб створити сприятливі умови для навчання вдома. Батьки можуть підтримати процес читання та розвитку фонематичної свідомості в щоденних взаємодіях з дитиною.

Врахування індивідуальних темпів навчання:

- Метод надає можливість кожній дитині розвиватися власним темпом, дозволяючи враховувати її індивідуальні особливості та потреби.

Адаптація до різних типів навчання:

- Звуковий аналітико-синтетичний метод може бути адаптований до різних стилів навчання, враховуючи візуальних, аудіальних та кінестетичних типів учнів.

Висока ефективність в умовах групового навчання:

- Метод успішно використовується в групових класах, сприяючи спільному навчанню та взаємному взаємодії між дітьми.

Сприяння розвитку любові до читання:

- Засвоєння навичок читання через звуковий аналітико-синтетичний метод може сприяти розвитку позитивного ставлення до читання, створюючи у дітей любов до книг та літератури.

Загалом, звуковий аналітико-синтетичний метод є глибоко інтегрованим підходом до навчання читання, який сприяє комплексному розвитку мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку. Цей метод не лише вчить їх розпізнавати та розбирати слова на складові частини, але й розвиває їх здатність конструювати та розуміти мовленнєві структури.

Принципи Звукового Аналітико-Синтетичного Методу в Навчанні Дітей Дошкільного Віку:

1. **Розбір на склади та звуки:** Перший етап полягає у розборі слів на склади та звуки. Діти вчаться визначати звуки, які складають слово, і розрізняти їх, що сприяє формуванню фонемного сприйняття.
2. **Активна участь у навчальному процесі:** Заняття проводяться у формі гри та інтерактивних завдань. Використання різноманітних матеріалів, гравців та ролей допомагає дітям відчувати себе частиною цікавого та захоплюючого процесу.
3. **Синтез слів та речень:** На другому етапі діти вивчають, як об'єднувати звуки та склади у цілі слова та речення. Це надає їм здатність читати та розуміти прості текстові конструкції.
4. **Використання ілюстрацій та візуалізація:** Для дошкільників важливо використовувати ілюстрації та візуалізацію. Зображення допомагають зв'язувати звуки та букви з конкретними предметами, сприяючи легшому засвоєнню матеріалу.
5. **Індивідуалізація та підтримка:** Кожна дитина унікальна, і тому важливо застосовувати індивідуальний підхід. Вчителі та батьки спостерігають за розвитком кожної дитини та надають підтримку на тому рівні, який їм необхідний.
6. **Формування фонетичної свідомості:**

Діти вчаться розрізняти та розуміти фонетичні одиниці, такі як фонеми. Це сприяє розвитку акустичного слуху та важливих мовленнєвих навичок.

7. **Використання ігор:**

Ігровий підхід включає в себе використання різноманітних гравців та ігор для навчання. Це не лише забавляє дітей, але й активізує їхню участь та зацікавленість у процесі.

8. Літературний компонент:

Запровадження уроків читання за допомогою казок та ілюстрацій робить навчання цікавим та зв'язаним з реальними ситуаціями.

9. Індивідуалізація підходу:

Метод легко адаптується до індивідуальних потреб кожної дитини, надаючи можливість розвивати навички відповідно до їхнього темпу та особливостей.

10. Використання мультимедійних засобів:

Інтеграція звукових та візуальних елементів за допомогою мультимедійних засобів може зробити навчання ще більш захопливим та ефективним.

Переваги звукового аналітико-синтетичного методу навчання читанню:

1. **Системність та послідовність:** Метод сприяє послідовному та системному оволодінню навичками читання, розбиваючи процес на дрібні кроки.
2. **Індивідуалізація навчання:** Врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, її темпу та стилю навчання.
3. **Акцент на фонематичний аспект:** Розвиток вміння розрізняти та аналізувати звуки, що є важливим для правильної вимови та читання.
4. **Активна участь дитини:** Залучення дитини до процесу навчання, робота зі словами та звуками надає їй можливість бути активною учасницею.
5. **Створення мовленнєвої бази:** Метод сприяє формуванню мовленнєвої бази, від якої дитина виходить при оволодінні грамотою.
6. **Розвиток аналітичних навичок:** Засоби методу сприяють розвитку аналітичних та логічних навичок у дітей.
7. **Ефективне усвідомлення мовленнєвої структури:** Допомога усвідомити структуру мови та логічні зв'язки між звуками та буквами.

Недоліки звукового аналітико-синтетичного методу навчання читанню:

1. **Можливість перевантаження:** Якщо метод не адаптований до конкретної дитини, може виникнути надмірне навантаження, особливо для дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями.
2. **Можливість дефокусування:** Підкреслення лише звукового аспекту може спричинити відсутність уваги до інших аспектів мови, таких як значення слів.
3. **Можлива нудьга для деяких дітей:** Деякі діти можуть відчувати нудьгу або втрату зацікавленості у довготривалому процесі аналізу та синтезу звуків.
4. **Вимоги до педагога:** Вимагає від педагога глибокого розуміння методу та його правильного впровадження, щоб досягти максимальної ефективності.

5. **Можливі труднощі для деяких дітей:** Деякі діти можуть мати труднощі у засвоєнні звукових аспектів мови, що може призвести до відчуття невпевненості.

Важливо враховувати ці переваги та недоліки для адекватного вибору методів навчання та підготовки до ефективного навчання читанню у дітей дошкільного віку. Навчання читання з використанням звукового аналітико-синтетичного методу у дошкільному віці – це не лише підготовка до формального навчання, а й створення основи для любові до читання та безмежного світу знань. Цей метод допомагає дітям засвоювати навички читання, спонукаючи їх до активної участі у навчальному процесі та створюючи позитивний емоційний досвід вивчення.

Таким чином, навчання читання за допомогою звукового аналітико-синтетичного методу у дошкільному віці визначається як результативним та захоплюючим процесом, який відкриває шлях до успішного мовленнєвого розвитку. Використання цього методу не лише сприяє формуванню навичок читання, але й глибоко впливає на розвиток загальної мовленнєвої компетенції та здатності сприймати та аналізувати звуки мови.

Індивідуалізація підходу грає важливу роль у цьому процесі, дозволяючи враховувати унікальність кожної дитини та створювати оптимальні умови для її розвитку. Звуковий аналітико-синтетичний метод не тільки допомагає у формуванні активних читацьких навичок, але і створює твердий фундамент для подальшого навчання в школі.

Важливим аспектом є не лише розвиток конкретних навичок, а й створення позитивного ставлення до читання, що є ключем до відкриття світу знань та творчості. Звуковий аналітико-синтетичний метод впевнено впроваджує дітей в світ літератури, стимулюючи їхній інтелектуальний та творчий розвиток.

Отже, використання даного методу в дошкільному віці виявляється не лише ефективним стратегічним кроком у формуванні мовленнєвих навичок, а й цінним внеском у загальний розвиток особистості маленьких читачів.

Список використаних джерел:

1.Андрущак, Т. Корекція порушень читання в дітей з трансформаційними порушеннями мовлення. Практична психологія та соціальна робота 2016 . 22-28.

2. Безкровна О.М. Методика формування читацьких навичок у дошкільників. Київ: Видавничий дім "Освіта". 2013. 144 с.

3. Берник Т. Організація логопедичної допомоги дітям шкільного віку в системі спеціальної освіти. Дефектологія. 2006. № 1. с. 51-55.

4. Богуш А. М. Мова дітей: Посібник для дошкільнят та соціальних педагогів / Під заг. ред. С. Чередниченко. К. : Кобза, 2003. 78 с. 311с.

5. Божко, Т. Л. (2018). Методика логопедичної роботи з дітьми з порушеннями читання. Молодий вчений, (6.2), с.12-15.

6. Бойченко О.М. Організація навчально-виховного процесу з формування навичок читання у дошкільників з порушеннями мовлення. Київ: Видавничий дім "Освіта". 2016. 176с.

7. Брітченко, І. (2016). Методи навчання читання у дітей з порушеннями мовлення. Педагогічний процес: теорія та практика, с.63-68.

8. Василенко І.П. Методика корекційної роботи з дітьми дошкільного віку зі специфічними порушеннями мовлення. Харків: Фоліо. 2017. 184с.

9. Гавриленко Т.А. Специфіка навчання читання у дошкільників з аутизмом. Київ: Літера ЛТД. 2019. 134с.

УДК 376.3

Капкович Софія,
студентка IV курсу групи 4лСПР
спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Тищенко В. В., канд. педагог. наук, ст. н. сп., доцент кафедри логопедії та логопсихології

РОЗВИТОК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ АЛАЛІЇ

Стаття присвячена питання вивчення розвитку науково-методичних підходів щодо корекції алалії.

Ключові слова: *корекція, моторна алалія, сенсорна алалія, принципи, науково-методичні підходи.*

Питання корекцій такої складної мовленнєвої патології, як алалія, є надзвичайно актуальним і водночас складним. В умовах сьогодення можна спостерігати стрімке зростання тенденції поширення серед дітей дошкільного віку цього мовленнєвого порушення. Щоб оптимізувати роботу корекційного спеціаліста, а також забезпечити її результативність, треба добре розумітися на теоретичних та практичних підходах до корекції алалії, що були розроблені різними вченими. Тому і пропонується розгляд даного питання.

У досвіді зарубіжних країн в межах 60-70-тих років ХХ ст. існував імітаційний підхід до надання логопедичної допомоги дітям із системними порушеннями мовлення. Така методика базувалась на повторенні дитиною за дорослим висловлювань різного рівня складності. Пізніше імітацію поєднували з прийомами, при яких застосовувалися запитання за картинками і якщо у дитини виникали труднощі, тоді логопед надавав дитині еталонні фрази-описи (Warren S., Kaiser A.). З подальшим розвитком цього підходу виділились методики, в яких логопед застосовував зразки синтаксичних структур різної складності: а) суб'єкт-дія; б) дія-об'єкт; в) суб'єкт-дія-об'єкт. Стимулюючи розвиток синтаксису, логопед використовував у цих зразках флексії більш високого рівня складності. У вітчизняній логопедичній літературі подібні прийоми використовуються та рекомендуються при тяжких порушеннях мовлення, часто і при моторній алалії [1; 4].

Як відомо, найбільш характерною особливістю дітей з моторною алалією є стійкий аграматизм, який важко піддається корекційному впливу. Однак значна кількість наукової літератури, присвячена цій мовленнєвій патології, на жаль, не враховує спрямування на вивчення динаміки формування граматичної системи мови та аналіз структури аграматизму [10].

Якщо бути послідовними та проводити роботу по формування мовного механізму у дітей згідно з одною із концепцій алалії, то ця робота має проводитись наступним чином. Якщо відносити алалію до моторних порушень, логічно буде направляти логопедичний вплив на нормалізацію моторики (мовленнєвої та немовленнєвої), виховувати вимову звуків та їх рядів, просодичні компоненти мовлення. З психологічного погляду на проблему алалії потрібно коригувати порушення психічної немовленнєвої діяльності: розвивати мислення, пам'ять, мотивацію, абстрагування, символізацію або інтегрування компонентів психічної діяльності – в залежності від того, що вважати причиною розладу мовного механізму у дітей з алалією. А якщо все ж таки відносити алалію до порушень знакового рівня діяльності мовного механізму і розцінювати її як відносно самостійну мовленнєву патологію, яка не перебуває у причинно-наслідковій залежності від стану механізмів психічної діяльності, тоді і корекційна робота буде спрямовуватись на формування самого мовного механізму з урахуванням його структурно-функціональних особливостей. Останній напрям вважається найефективнішим, так як виходить із концепції, яка пояснює типові для алалії порушення мовної системи [3].

Так, В. К. Орфінська розробила принципи логопедичної роботи із дітьми з моторною алалією по формуванню в них звукових мовних систем та системи граматичної словозміни та словотворення. Робота з формування звукових мовних систем диференціюється в залежності від форми моторної алалії, а корекція провідного характеру артикуляційної апраксії проводиться паралельно із подоланням апраксичного розладу та відновлення системи уявлень про артикулами. Провідний напрям такої компенсації – формування зорових уявлень артикуляційних рухів та активізація слухових компонентів контролю над вимовою. Для цього пропонувалось виконувати вправи згідно артикуляційним схемам та перед дзеркалом. Також вчена розробила загальні принципи формування у дітей з моторною алалією морфологічної системи словозміни та словотворення, де основним методом формування зазначених систем виступає морфологічне зіставлення основного та похідного слів та творення похідних слів за аналогією [3; 5; 9].

В. А. Ковшиков провідним принципом у корекційно-виховній роботі з алалією визначав патогенетичний – від того, як сприймається механізм даного мовленнєвого порушення, залежить стратегія і тактика усього логопедичного впливу. Логопед у роботі з дітьми із алалією має формувати саме знання мовних типових ситуацій, мовних засобів їх вираження. Вчений вважав, що потрібно йти не від форми мови до змісту, а від змісту до форми, але з урахуванням специфіки мовного змісту та мовної форми. Тому механічне заучування слів та флексій неефективне, потрібно співвідносити з ними саму ситуацію, так як використання мовних форм та конструкцій обумовлено їх функціями та завданнями спілкування. Вчений зазначає, що у дітей з алалією неможна формувати мовні одиниці ізольовано, а потрібно вже з перших занять формувати у них мову як цілісне утворення. Для цього у логопедичній роботі вчений рекомендує використовувати концентричну систему розподілу матеріалу, де кожний

концентр вміщує в себе поступово ускладнюючу сукупність всіх підсистем мови (лексичну, синтаксичну, морфологічну, фонематичну). При цьому акцент уваги приділяється закріпленню мовних одиниць і форм (предикативної лексики, предикативної основі простого речення, синтаксично орієнтованій морфології та засобам, організуючим розгорнутий зв'язний вислів), які б дозволили дітям встановлювати зв'язки між явищами дійсності, відношення до них і тим самим використовувати мову у різних формах діяльності [3].

Є. Ф. Соботович створила синтезовану модель оволодіння дитиною мовленням. Основу цієї моделі склав теоретичний аналіз лінгвістичних та психологічних закономірностей оволодіння дитиною мовою з позиції психолінгвістичного та нейропсихологічного вчення про структуру мовленнєвої діяльності. Головною операцією, над якою працювала вчена, була операція виділення основних елементів мови та мовних одиниць – складів та морфем. Роботу над цією функцією вчена поділила на три етапи: 1) виділення елементів мови в процесі сприйняття мовлення на підсвідомому рівні (акцент уваги робився на формування процесу оперування засвоєними мовними знаками послідовно на кожному етапі граматичного оформлення вислову); 2) формування операції виділення складів, фонем і морфем на свідомому рівні (лексичний і граматичний матеріал зберігався з першого етапу роботи); 3) закріплення сформованих знань і навичок у процесі читання спеціально підібраного матеріалу. Такий підхід є доволі ефективним, оскільки послідовне відпрацювання вправ з поетапним поступовим ускладненням дій дитини сприяє подоланню найбільш сталих проявів порушення [10].

Цікавою є методика корекції моторної алалії О. Н. Усанової, яка спрямована на формування звукової системи мовлення. Вчена диференціює роботу із дітьми з моторною алалією, які відрізняються типом порушення звукової системи мовлення. На думку автора, у дітей, які відчувають труднощі у засвоєнні звукового складу слова, вирішальним є формування окремих артикуляцій із послідовним закріпленням їх на матеріалі обраних слів. У дітей із труднощами засвоєння складової структури слова увага спрямовується на збагачення елементарного експресивного словника та уточнення ритмічного контуру слів [8; 9; 12].

М. Гріншпун при розробці методики корекції алалії керувалась онтогенетичним принципом. Загальну мету логопедичної роботи вчений вважав у створенні у дітей з алалією тієї мовленнєвої бази, яка б дозволяла мовленню дітей спонтанно розвиватися у подальшому та вкладатися у систему. Найбільш ґрунтовною моделлю для створення такої бази вважається напрям розвитку мовлення в онтогенезі. Однак моделювання онтогенезу при формуванні мовлення передбачає не просто копіювання всього шляху розвитку в нормі. Головне завдання полягає у врахуванні закономірностей цього шляху, в орієнтуванні на ключові напрямки, якими детермінується розвиток системи. До цих напрямків вчений відносив розвиток предикативної функції та оволодіння елементами граматичної будови. Акцент уваги при цьому зосереджувався на семантичній (значеннєвій) стороні мовлення, а не на фонетичній його реалізації.

Такий напрям методичних рекомендацій спирається на закономірності розвитку мовлення у нормі [2; 9].

Дослідження С. Н. Шаховської присвячено формуванню у дітей із моторною алалією морфологічної системи словозміни. У своїй роботі вчена розглядає методи формування граматичних категорій (іменників, прикметників та дієслів). Згідно плану роботи, кожна граматична категорія відпрацьовується за такою послідовністю: 1) формування семантичного значення граматичної форми; 2) формування відповіді дитини одним словом – «чистою» формою слова з підкресленим закінченням слова; 3) повторення дітьми фраз, які містять дану граматичну форму слова; 4) самостійне конструювання дітьми словозміни з відпрацюванням граматичної форми слова [9; 13].

Н. М. Трауготт у своїй методиці корекції моторної алалії пропонує три розділи роботи по розвитку мовлення:

1) розвиток розуміння мовлення – пропонується використання двох основних прийомів: виконання дітьми деталізованих доручень та інструкцій вчителя; розповідь, читання казок та оповідань [11];

2) розвиток самостійного мовлення - є центральним напрямком, ставить на меті збагачення словника, розвиток навичок зв’язного та правильного у граматичному відношенні мовлення [11];

3) відпрацювання елементів експресивного мовлення – передбачає три види роботи, кожний з яких має самостійне значення: 1. Постановка дихання необхідна з у зв’язку із наявністю схильності у дітей із моторною алалією до розвитку заїкуватості і через те, що розлад дихальної функції, який у ряді випадків зустрічається у дітей з алалією, ускладнює процес розвитку мовлення; 2. Робота з постановки відсутніх у мовленні звуків не передбачає коментування; 3. Вправляння у наслідуванні елементів мовлення визначається дуже важливою ланкою корекційної роботи [11].

Практика діяльності логопедів показує, що при комплексному (медичному та педагогічному) впливі мовлення дітей із алалією покращується, так як для них формування мовлення відповідно до онтогенезу відкриває перспективу функціонального напряму, в якому визначна роль належить навчанню, тобто педагогічної частини комплексного впливу [2].

У своєму дослідженні Н. Д. Січкарчук розробила експериментальну методику формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності. Дослідниця керувалася принципами системного та поетапного підходів, згідно яким розроблялась етапність методики: 1) дослідницько-адаптаційний; 2) корекційно-діяльнісний; 3) функціонально-аналітичний етапи. У застосуванні образотворчої діяльності вчена переважно використовувала показ, розглядання, пояснення вчителя, домальовування та конструювання; в музично-мовленнєвій – прослуховування музичних творів, заучування ритмів, формування елементарних навичок гри на музичних інструментах, музичні вправи та ігри; у літературно-мовленнєвій – аудіювання (слухання), бесіди та мовленнєві вправи; у театрально-ігровій – показ інсценувань за змістом твору, вправи на його

відтворення, ігри-інсценування із мовленнєвим супроводом та без нього. Як зазначає автор, за умов спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної та систематичної корекційно-розвивальної роботи за цією методикою у дітей із моторною алалією можна досягнути підвищення рівня розвитку складових емоційно-оцінної лексики. Проте ефективність даної методики, формування кожної складової емоційно-оцінної лексики визначається формою моторної алалії [6; 7].

Таким чином, проведене дослідження дозволяє нам не лише вивчити науково-методичний досвід накоплений логопедією щодо уявлень про підходи до корекції алалії різних дослідників, визначити провідні принципи роботи та особливості використання різних корекційних методик в логопедичній роботі з дітьми, які алалію, але й з'ясувати різні методологічні позиції, з яких були побудовані ці методики, порівняти їх за рівнем відповідності структурі та психологічним механізмам названого порушення і, відповідно, щодо ефективність їх використання у корекційній роботі з дітьми.

Серед виявлених проблем можна зазначити, що вибір стратегії, конкретних розвиваючих прийомів, налаштування корекційно-розвивального процесу під індивідуальні особливості випадків недорозвинення мовлення проводиться логопедом емпірично. На жаль, такий досвід складно транслюється та піддається аналізу і узагальненню [4].

Список використаних джерел

1. Белова-Давид Р. А. Причины недоразвития импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста / Нарушения речи у дошкольников. М, 1982. С. 82-129
2. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторних алаликов / Логопедия. Методическое наследие: в 5 кн. Кн. III: Системные нарушения речи: алалия. Афазия / под ред. Л.С. Волковой. М.: Владос, 2003. С. 160–171.
3. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
4. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь. 380 с.
5. Орфинская В. К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов / Уч. зап. Ленингр. гос. пед. инта им. А. И. Герцена. 1963. Т. 25. С. 271-295
6. Січкарчук Н. Д. Загальна характеристика та особливості розвитку емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. Вип. 32(2). С. 135-143.
7. Січкарчук Н.Д. Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності / Автор. на здоб. н. ст. канд. пед. наук. *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2011.
8. Соботович. Е. Ф. Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушениями слуха и речи. Киев : КГПИ, 1989. 128 с.
9. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Киев : ИСИО, 1995. 202 с.
10. Тищенко В. В. Загальна характеристика системи корекційної роботи з удосконалення шляхів подолання первинного недорозвитку мовлення, розробленої Є.Ф. Соботович. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 5(2). С. 292-303.

11. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами. *Расстройства речи в детском возрасте.* 1940. Т. 4, с. 70-103.
12. Усанова, О. Н. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей с моторной алалией в дошкольном воздасте / Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. Москва : 1970. 27 с.
13. Шаховская С. Н. Логопедическая робота по формированию граматического строя речи детей, страдающих моторной алалией. Патология речи. Уч. зап. Моск. пед. ин-та. им. В. И. Ленина, 1971, т. 406, с. 30-62.

УДК 376-056.262:373.2.091.2]:502/504

Ковшар Емілія,
студентка І курсу магістратури групи 1мтп
спеціальності 016.05 Спеціальна освіта. Тифлопедагогіка
Науковий керівник: Гребенюк Т.М., канд. психол. наук, доцент

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕКОЛОГІЧНИХ КАЗОК

У статті розглядається проблема екологічного виховання дошкільників з порушеннями зору засобом казки. Аналізуються наукові праці, які присвячені питанням екологічного виховання дітей дошкільного вікі. Визначаються методи засоби та прийоми, які доцільно використати з метою екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *екологічне виховання, екологічні казки, творчі здібності, творча уява, дошкільники з порушеннями зору.*

The article examines the problem of environmental education of preschoolers with visual impairments by means of fairy tales. Scientific works devoted to the issues of environmental education of preschool children are analyzed. The methods, means and techniques that should be used for the purpose of ecological education of preschool children are defined.

Key words: *ecological education, ecological fairy tales, creative abilities, creative imagination, preschoolers with visual impairments.*

Проблеми недостатньої екологізації суспільної свідомості, що призводять до екологічної кризи, яка зростає протягом останніх десятиліть, відходять на другий план перед природничими катастрофами, які принесла повномасштабна російсько-українська війна. Незважаючи на воєнний час, педагогам необхідно продовжувати і збільшувати зусилля щодо формування екологічної культури у молодого покоління, якому доведеться зіштовхнутись з різноманітними наслідками екологічної кризи в Україні. Дана проблема потребує нових актуальних наукових рішень, методичних рекомендацій щодо впровадження освітньої програми екологічного виховання дітей, втому числі і дітей з порушеннями зору.

В різних аспектах питання екологічного виховання дошкільників в своїх наукових працях розглядали К. Крутій, З. Плохій, Н. Кот, Т. Науменко, А. Богуш,

Н. Лисенко, Г. Бєлєнька, Н. Горопаха та інші. В тифлопедагогіці спеціальних досліджень, присвячених екологічному вихованню дошкільників не проводилося. Разом з тим, окремі питання екологічного виховання дітей з порушеннями зору розкриті в науково-методичних розробках Ю. Войтюка, С. Федоренко, Т. Костенко, І. Гудим та ін. Звертаючи увагу на те, що екологічне виховання дошкільників є універсальним і комплексним напрямком дослідження та пізнання навколишнього світу, важливими для розгляду даної проблеми є також дослідження наступних науковців: Н. Царик (досліджувала формування у незрячих дітей уявлень про живу природу; В. Ізотової (процес формування уявлень про неживу природу у незрячих дошкільників; О. Набоченко (вплив образотворчої діяльності на розвиток уявлень незрячих молодших школярів); С. Покутнєва (розвиток мовлення під час ознайомлення з природою у дошкільників з порушеннями зору); Н. Малюхова (робота стосувалась особливостей уявлень про неживу природу у слабозорих учнів із інтелектуальною недостатністю); Н. Рахуба (особливості формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей зі зниженим зором дошкільного віку).

Метою даної статті є визначення теоретичних аспектів екологічного виховання дошкільників з порушеннями зору через використання екологічних казок.

Педагогічні дослідження С. Дужук, Н. Горопахи, О. Веретеннікової та ін., показали, що через підвищене емоційне сприймання початок становлення екологічного світогляду дитини припадає на період дошкільного віку. Сутність екологічного виховання нормативними документами визначена через необхідність формування природничо-екологічної компетентності, яка передбачає конкретні знання про природу, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до її компонентів, обізнаність із правилами природокористування та їх дотримання [5]. Разом з тим, порушення зору ускладнює процес знайомства дітей з природою, що обумовлює своєрідність організації пізнавальної діяльності даної категорії дітей, специфіку форм, прийомів і способів формування в них правильних уявлень про навколишні предмети, явища реального світу (Ю. Войтюк, В. Ізотова, Н. Малюхова, О. Набоченко, Н. Рахуба, Н. Царик та ін.), що передбачає необхідність організації корекційної роботи в процесі екологічного виховання даної категорії дітей.

Корекційна спрямованість процесу навчання дітей з порушеннями зору обумовлена наявністю поряд з первинним дефектом, вторинних відхилень у розвитку, пов'язаних з ослабленням пізнавальних процесів (сприймання, уявлення, наочно-образного мислення) і змінами у фізичному розвитку, в тому числі і рухових функцій (порушується швидкість, точність, координація, темп рухів тощо), обмежується оволодіння соціальним досвідом які потребують виправлення. Корекція порушень у розвитку здійснюється за рахунок використання компенсаторних можливостей, і чим краще будуть використовувати ці можливості, тим ефективніше буде протікати процес розвитку [3].

Таким чином, враховуючи те, що екологічне виховання дітей з порушеннями зору спирається на пізнання навколишнього світу воно має корекційну спрямованість, оскільки сприяє розвитку та збагаченню конкретних уявлень дітей з порушеннями зору про предмети та явища навколишньої дійсності; формує прийоми і способи самостійного спостереження і обстеження різних об'єктів; сприяє розвитку рухової сфери (координації рухів); навичок просторового орієнтування; формує практичні вміння та навички; ініціативність, самостійність та інтереси дітей.

Науковці та педагоги пропонують використовувати різноманітні методи та форми екологічного виховання дошкільників. При цьому особлива увага звертається на їх провідний вид діяльності – ігрову діяльність, а саме рольові ігри у процесі яких дитина оволодіває фундаментальними смислами людської діяльності [8]. Так, завдяки застосуванню екологічних рольових ігор у дітей формуються певні психічні новоутворення, які характеризуватимуть екологічну свідомість дошкільника.

Для успішного екологічного виховання дошкільників доцільно використовувати екскурсії, екологічні свята, працю в природі, створення проектів, проведення експериментів, подорожі, екологічні стежки, спостереження за природою, бесіди, екологічні завдання, конкурси, вистави, тощо. Одним із методів екологічного виховання є створення особливих ігрових навчальних ситуацій (ІНС) екологічного характеру, а також організація екологічного розвиваючого середовища в закладі освіти, яке може складатись із зони природи в кімнаті, лабораторії, міні-музею, зони художньої діяльності, виставки, городу, клумби, альпійської гірки, бібліотеки, тощо [2; 4; 6 та ін.].

Серед інноваційних технологій формування основ екологічної культури дітей дошкільного віку В. Приступ називає використання авторської казки і пейзажного живопису [5].

Розглянемо детальніше метод використання екологічних казок. Казка – це особливий засіб виховання дитини дошкільного віку, яка в цей час сприймає світ через образи, найяскравіші з яких запам'ятовуються на довго і впливають на формування особистості. Таким чином, поєднуючи захоплюючі образи з певною необхідною пізнавальною інформацією, казка є дієвим засобом і навчання, і виховання дошкільників.

А. Семенець в своєму дослідженні доводить їх користь та вказує, що природознавча казка здійснює кілька функцій: по-перше, виконує інформаційну функцію, оскільки через зміст казки у дітей формуються природничі та екологічні уявлення; по-друге, торкається почуттів дітей, викликає емоції, робить природодоцільний зміст емоційно забарвленим; по-третє, спонукає дітей до дій, вчинків. Через казку діти можуть чути про проблемні питання природи від самих її мешканців, можуть чути їх. В казці тварини і рослини оживають і діти можуть їм співчувати та співпереживати.

Безумовно, використання авторських казок екологічного спрямування необхідне у екологічному вихованні дошкільників з порушеннями зору. Вченими доведено, що у дітей з порушеннями зору процес формування

образного мислення ускладнений, адже великою мірою залежить від чуттєвого пізнання оточуючого світу. Проте, розвиток мислення стимулює розвиток компенсаторних процесів, адже дитина, отримуючи належну психолого-педагогічну підтримку, в процесі навчання може подолати труднощі сприймання, а також досягти уточнення уявлень, образів для створення необхідних понять у майбутньому [8]. Саме на цих засадах є можливим використання авторських казок природничого спрямування у роботі з дітьми, які мають порушення зору.

Розглянувши різноманітні психолого-педагогічні дослідження, ми з'ясували, що через казку відбувається різносторонній вплив на особистість дошкільника, на свідомість та емоції. Казка, окрім того, що несе певні необхідні для дитини знання, впливає на її розумове, естетичне, моральне виховання, а також дозволяє розвивати мовлення дитини, використовується у логопедичній та психологічній практиці (казкотерапія) [1].

Дослідники Б. Беттельхейм, О. Запорожець, М. Максимов, Л. Обухов в своїх роботах довели, що діти старшого дошкільного віку спроможні відрізняти реальність від фантастичних казкових сюжетів, що дає змогу використовувати цей метод навчання і виховання. Однак, у дітей з порушеннями зору формування цієї навички може бути ускладнене. Тому використання казок для екологічного виховання дітей з порушеннями зору слід починати з підготовки дитини через знайомство зі світом живої та неживої природи, а також переконавшись, що дитина здатна розрізняти реальні речі від фантастичних.

Науковці С. Дерябо, З. Плохій, В. Ясвін зазначали, що у дітей дошкільного віку важливо сформувати суб'єктивне сприймання об'єктів природи через анімізм, антропоморфізм, персоніфікацію та суб'єктифікацію, які в загальному можна визначити як наділення природних об'єктів суб'єктністю через надання їм людських якостей, моделей поведінки, паралелізм.

Слухаючи казку, взаємодіючи з казковими об'єктами, дитина вчиться розуміти внутрішні переживання героїв, а в майбутньому – внутрішній світ інших людей, казка закінчується завжди щасливим фіналом, що налаштовує дитину на позитивне мислення, на віру в добро та впевненість у собі. Доцільніше та продуктивніше цей метод працює з дітьми старшого дошкільного віку. В цей час дитина може бути не лише пасивним слухачем, але й приймати активну участь в розвитку сюжету, самостійно вигадувати персонажів та вводити їх в свою розповідь. Це дозволяє не тільки тренувати мислення, а й показувати різноманітні позитивні шляхи вирішення проблемної ситуації.

Пам'ятаючи про проблему вербалізму при порушеннях зору – пустої словесності, яка дає фіктивну компенсацію при порушеннях зору (Л. Виготський), необхідно поєднувати різноманітні наочні методи навчання (безпосередню взаємодію з явищами живої та неживої природи) зі словесними (читання екологічних казок). Слід пам'ятати, що для дітей з глибокими порушеннями зору головним шляхом компенсації недоліків перцептивних дій є дотиково-тактильне орієнтування в малому і великому просторі, визначення просторового співвідношення предметів та їхніх частин, їх вербалізація,

формування уявлень [8]. Тобто поєднання практичної взаємодії з інтелектуальним словесним поясненням сенсорного досвіду, що може бути складним для дітей з порушеннями зору дошкільного віку, але разом з тим найбільш результативним.

Для найбільшого ефекту використання екологічних казок потрібне дотримання педагогічних умов [7]: використання казок під-час спілкування з дошкільниками; в процесі виконання різноманітних завдань екологічного спрямування; застосування наочних методів (спостереження, дотик, взаємодія з природою), системність (від коротких до більш довгих; від живих об'єктів, простих природніх явищ до неживих; від простого до складного; починати з формування позитивних емоцій і переходити до більш складних процесів взаємодії між живими організмами, про їх потреби, зв'язки і залежності в природі, ієрархію), творча участь дітей у переробці змісту знайомих казок, інтеграція казок у природничій діяльності.

Використання екологічних казок в процесі природничого виховання передбачає створення плану та добірки матеріалу – різних казок в залежності від поставленої мети. Казки необхідно проаналізувати, систематизувати, визначити їх когнітивну основу, наукову складову. Надалі обрані казки подаються таким чином, щоб забезпечити поетапність збагачення знань дітей: від уявлень про окремі об'єкти та явища природи до розуміння її цілісності [7].

Тобто, екологічні казки для дітей з порушеннями зору мають стати не лише елементом розваги чи терапії, але й джерелом нових природничих знань, уточненням взаємозв'язків між природніми об'єктами, їх взаємодію, формувати моральні якості дитини з порушеннями зору, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, екологічно-доцільну поведінку, тобто виконувати основну мету екологічного виховання – формування екологічної культури дошкільника з порушеннями зору.

Таким чином, важливість використання екологічних казок в процесі екологічного виховання дошкільників з порушеннями зору зумовлена наявністю нового наукового знання для створення реальних уявлень про елементи навколишнього світу, яке посилюється через емоційну сферу пізнання, через зацікавленість дитини з порушеннями зору, зосередження її уваги, що сприяє розвитку у неї наочно-образного мислення, а також формує інтереси і цінності та сприяє розвитку компенсаторних процесів. Подальше дослідження спрямоване на розробку методичних рекомендацій з використання екологічних казок у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають порушення зору.

Список використаних джерел

1. Бредіхіна О. А. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. Авторські психотерапевтичні казки (методичний посібник). Нетішин, 2015. 85 с.

2. Бродовська А. Формування природничої компетентності старшого дошкільника в процесі використання особистісно орієнтованого підходу. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип.9. С. 40-44.

3. Мельник В.І., Гребенюк Т.М. Корекційна спрямованість освітнього процесу для дітей з порушеннями зору / *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць*

/ Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 84 (т. 2). https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36822

4. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : автореф. дис. … канд. педагогічних наук: 13.00.03. Київ, 2008. 24 с.

5. Приступ В. С. Інноваційні підходи до формування еколого-природничої компетентності в дітей дошкільного віку. *Дитинство XXI століття: інноваційна освіта*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, 25-26 жовтня 2018 року). Кременчук: Методичний кабінет, 2018. С. 185 – 189.

6. Рижова Н. А. Екологічне виховання дошкільників з позиції нової парадигми. *Ознайомлення дітей з природою*: хрестоматія. Ч.1. / Н. А. Рижова. Рівне, 2007. С. 19-31.

7. Роман О. В. Роль казки у вихованні екологічної культури дошкільнят: Методичний посібник / Виноградівський дошкільний навчальний заклад №9. Виноградів, 2015. 125с.

8. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: Підручник. К.: Знання, 2008. 365 с.

9. Федоренко С. В., Рахуба Н. О. Екологічно-розвивальне середовище як умова формування уявлень про об’єкти неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 2. Кам‘янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. С. 323-333.

УДК 376-056.36-053.2:364-786.

Коржова Маргарита,
студентка 4 курсу, групи 4 к
спеціальності 016.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка
Науковий керівник: Ханзерук Л. О., канд. пед. наук, доцент

РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ РЕСУРС МУЛЬТИСЕНСОРНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті, на основі теоретичного узагальнення джерел, зроблений аналіз концепції Снузелен терапії, яка розглядає сенсорну інтеграцію в контрольованому середовищі. Теоретично обгрунтована сутність такого підходу до реабілітації, історія його виникнення, а також основні технологічні характеристики. Показана роль мультисенсорного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Зроблено спробу розглянути досліджувану проблему в контексті розвитку традиційного вітчизняного підходу до сенсорного виховання дітей з особливими освітніми.

Ключові слова: *Снузелен терапія; сенсорна інтеграція; мультисенсорне середовище; діти з особливими освітніми потребами.*

The article, based on the theoretical generalization of sources, analyzes the concept of Snuselen therapy, which considers sensory integration in a controlled environment. The essence of this approach to rehabilitation, the history of its emergence, as well as the main technological characteristics are theoretically substantiated. The role of the multisensory environment for children with special educational needs is shown. An attempt is made to consider the problem under study in the context of the development of the traditional national approach to sensory education of children with special educational needs.

Keywords: *Snuselen therapy; sensory integration; multisensory environment; children with special educational needs.*

Все, що тільки можливо, забезпечувати для сприймання зором, що можна почути – слухом, понюхати – нюхом, скуштувати – смаком, доторкнутися – дотиком. Якщо будь-які предмети можна одразу сприйняти декількома чуттями, нехай вони одразу схоплюються декількома чуттями
Золоте правило дидактики Я. А. Коменського

Українська освіта і наука сьогодні, попри складні геополітичні, соціально-економічні та інші виклики, здійснює системну трансформацію сфери для забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих. Таким шляхом ми прагнемо досягнути мети, суть якої полягає в тому, що освітня та наукова галузі стануть важілем соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України.

Аналізуючи тенденції, що перетворюють освіту сьогодні, дослідники, серед іншого, називають цифровий простір для освіти і навчання; розумне використання технічних, інтелектуальних та інформаційних ресурсів; розвиток культури інновацій; благополуччя і здоров'я учнів; адаптивність; персоналізацію освіти, індивідуальні освітні траєкторії; безпеку навколишнього середовища. Стверджується, що названі тенденції перетворення освіти забезпечуються освітніми технологіями, що зумовлює проблему готовності педагогів до їх творчого застосування у практичній діяльності [1].

Особливої гостроти проблема набуває у випадку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, які потребують якісного освітнього середовища, спроможного забезпечити комфортні, сприятливі та рівні можливості для їхнього навчання. Логічно, що наш науковий інтерес зосереджено на реабілітаційному ресурсі мультисенсорного середовища Снузелен, інноваційній для української освіти технології, незважаючи на її піввікову історію.

Справедливості заради, мусимо звернути увагу на епіграф до статті, який апелює до давньої історії педагогіки, зокрема справді революційних на той час ідей Яна Амоса Коменського (1592-1670) про важливість наочності, створення полісенсорних умов для навчання дітей, які отримали назву «золотого правила дидактики». Важливі історико-педагогічні відомості знаходимо також у досвіді французького лікаря психіатра Едуарда Сегена (1812-1880), який створив першу лікарсько-педагогічну систему допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, важливу основу якої складав поступовий розвиток досліджених на той час органів чуття (дотику, зору, слуху, смаку і нюху). Педагогічний метод Маріїї Монтессорі (1870-1952), який розроблявся на основі положень Е. Сегена та інших науковців, став унікальною технологією, одним з перших елементів якої стали «сенсорні» матеріали Монтессорі. У другій половині 60-х років американські дослідники Cleland та Clark у своїх ранніх статтях, опублікованих в "American journal of mental deficiency" (1966/67), писали про так звану «сенсорну їдальню». Приклади літератури, яка містила описи «мультисенсорного середовища» можна продовжити [3]. Можемо припустити, що сучасна історія Снузелен терапії народжувалась з урахуванням згаданого попереднього досвіду в цій царині.

Не зважаючи на вкрай малий обсяг доступних науково-практичних джерел, ми маємо на меті обгрунтувати науково-теоретичні засади Снузелен (Snoezelen) терапії. Нами досліджено, що переважна більшість доступних джерел позиціонують Снузелен терапію як «приємний» терапевтичний підхід, здійснюваний у «сенсорній кімнаті». Відповідно до такого позиціонування, за Снузелен закріпилась багатофункціональна концепція як терапії та засобу підтримки, який підходить для будь-якого віку (від раннього до похилого віку). Для її реалізації у спеціально спроектованій, здебільшого білій, кімнаті використовуються світлові та звукові елементи, аромати та музика, які викликають яскраві відчуття. Візуальні ефекти створюються з допомогою різноманітних джерел світла, проекторів, кольорових коліс, дзеркальних куль, які обертаються, а також затишних зон релаксації. Спеціальний дизайн організовує та певним чином спрямовує відчуття дитини або дорослого, що викликає у них інтерес, навіює спогади, мрії та спрямовує стосунки. Таким чином, у них покращується самопочуття, а відчуття безпеки знижує тривожність [3].

Неологізм «snoezelen» походить від скорочення нідерл. дієслів «snuffelen» - шукати або досліджувати і «doezelen» - розслаблятися. Нідерландські терапевти Jan Hulsegge та Ad Verheul створили концепцію Snoezelen наприкінці 1970-х років минулого століття. Її поява стала результатом пошуку допомоги людям з порушеннями інтелектуального розвитку, для чого автори звернулись до

мультисенсорного досвіду. На початку використосувались досить прості ефекти, які мали на меті викликати у людей сенсорні реакції: вентилятор, що роздмухує шматки паперу; чорнило, змішане з водою та спроектоване на екран; музичні інструменти; ємкості з ароматами; мило тощо, розташовані в одному приміщенні. Презентація першого такого досвіду мала надзвичайний успіх, оскільки клієнти з порушеннями інтелектуального розвитку продемонстрували позитивний вербальний і невербальний зворотний зв'язок [4].

Як було зазначено, невід'ємною складовою підходу виступають спеціальні приміщення/середовища – снузелен/сенсорні кімнати, які слугують як для заспокоєння, так і стимуляції основних видів чуття на основі використання кольорів, музики, світлових ефектів, запахів, звуків, спеціальних зображень, різних сенсорних матеріалів, які стимулюють дотикові відчуття.

Дуже швидко перший досвід використання таких приміщень/середовищ у Нідерландах викликав значний міжнародний резонанс та набув поширення у Великобританії, де у 1987 році була заснована компанія з продажу обладнання для сенсорних кімнат, був створений повний асортимент продуктів, спеціально розроблених для взаємодії з клієнтами та стимулювання сенсорних реакцій. У кінці 80-х років концепцію Снузелен почали розвивати також у Німеччині, а з 90-х років Snoezelen перетворився на всесвітній рух. Окрім Нідерландів, Данії, Швеції, Канади, США, Австралії, Кореї та Японії, загалом у понад 30-ти країнах, концепція стимулюючого та захоплюючого мультисенсорного середовища набуває значення [3].

У 2002 році в Берліні, в Університеті Гумбольдта, відбувся перший Міжнародний конгрес «Snoezelen – багато країн, багато концепцій», в якому взяли участь представники з Австрії, Канади, Великої Британії, Ірландії, Японії, Нідерландів, Норвегії, Польщі, Швеції, Швейцарії та інших. Під час роботи першого конгресу була створена Міжнародна асоціація Snoezelen (ISNA). Внески від проведення міжнародних конгресів ISNA дозволили посилити наукове підгрунття підходу, продемонструвати використання Snoezelen як терапевтичного засобу для лікування дорослих та дітей з різними психологічними та фізіологічними проблемами, серед яких - синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДВГ) тощо. Як бачимо, в рамках Snoezelen початкова увага до дорослих і дітей з тяжкими психічними порушеннями розширилась до використання в закладах дошкільної освіти, школах, закладах дозвілля, будинках для людей похилого віку, а також у клініках і хоспісах [3].

Аналіз джерел показує, що з часу розробки концепцій Снузелен терапії в їх основу було покладено два ключові підходи:

- недирективне/неструктуроване мультисенсорне середовище;
- контрольоване мультисенсорне середовище.

Перший, недирективний Snoezelen набув ширшого використання, оскільки відповідно з ним вважалось, що власне мультисенсорне середовище і його вплив мають позитивний ефект. Такі сенсорні кімнати звертають на себе увагу великою кількістю світлових ефектів, облаштованих стихійно, коли клієнта подекуди «бомбардують світлом», яке постійно блимає на фоні довільно вибраної музики. Стало зрозуміло, що це неприйнятний досвід. Адже, як можна досягти розслаблення або зосередитись на окремих подразниках в сенсорному хаосі?

Дослідники зазначають, що до сьогодні не надається належної уваги контролю сенсорних стимулів, з якими зустрічаються клієнти в сенсорних кімнатах. Стало зрозумілим, що неструктурований, недирективний підхід у Снузелент терапії може викликати ризик перевантаження сенсорними стимулами і, як результат, викликати зворотню реацію. Дослідники з терапевтичного і наукового середовищ категорично відкинули неструктуровані та неконтрольовані аспекти Snoezelen та почали наполягати на тому, що оптичне, звукове та тактильне обладнання необхідно вибирати та застосовувати на основі потреб та особливостей стану клієнтів, щоб уникнути надмірного навантаження на них. Поступово в науково-практичних колах усвідомлюється важливе положення, що «Середовище» (кімната/приміщення) Snoezelen – не може бути неконтрольовано «мультисенсорним» [3].

Щоб гарантувати ефективне використання Snoezelen в педагогіці та терапії, необхідно розробити концепцію, яка враховує потреби цільової групи. Стадія розвитку, клінічні характеристики, біографія та соціальне оточення, а також поточний психічний стан клієнтів мають важливий вплив на планування програм Snoezelen. Паралельно з цим гостро постає питання відповідальності терапевтів, педагогів та інших фахівців, які практикують Снузелен терапію. Виникає запит на проведення кваліфікованих навчальних курсів, в тому числі щодо пректування сенсорних кімнат [3].

Другий підхід зосереджено на перевагах контрольованого сенсорного середовища, відповідно до якого експерт Snoezelen (педагог/терапевт) повинен спланувати світлові ефекти, звуки та музику, запахи, позиціонування, тривалість сеансів і зміст на основі потреб клієнта. Це набуває особливого значення у випадках особливих освітніх потреб дітей та дорослих з тяжкими інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра, порушеннями функцій опорно-рухового апарату тощо. Усі три фактори: інформація про клієнтів та їх поточний стан, методична оцінка експерта Snoezelen та підготовка кімнати Snoezelen співвідносяться у так званому дидактичному трикутнику [3].

У 2005 році у США було відкрито спеціальний Центр Snoezelen, який спільно з дослідницьким консорціумом Університету Теннесі науково

підтвердили та обгрунтували терапевтичний потенціал контрольованих мультисенсорних середовищ.

Отже, не зважаючи на характер підходу (недирективний або контрольований), на сучасному етапі науки та практики підкреслюється необхідність кваліфікації фахівців зі Snoezelen терапії. У цьому сенсі велику роботу з підготовки кваліфікованих фахівців проводить Університет Гумбольдта в Берліні. В університеті було розпочато навчання студентів Снузелен терапії, відкрито першу кімнату Snoezelen, з метою навчання та проведення науково дослідної студентської роботи. Саме в названому університеті були підготовлені важливі для фахової освіти та практики дисертація педагога і композитора Мартіна Бантрока про «ефекти специфічної релаксаційної музики в кімнаті Snoezelen» (2010), а також книга професора K. Mertens «Снузелен – в дії», в якій окреслено неврологічні, дидактичні та методичні основи Snoezelen; надана інформація про обладнання з детальними прикладами.

В Україні, як і переважній більшості країн Східної Європи, Снузелен терапія активно розвивається з 2010-го року, а наукових досліджень з проблеми дуже мало. Найбільш відоме з них, дослідження А. Б. Заплатинської «Технологія сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем» (2016). У названому дослідженні авторка позиціонує Снузелен терапію як комплексний багатосенсорний підхід до абілітації/реабілітації осіб з особливими потребами, спрямований на стимуляцію різних аналізаторних систем в контрольованому мультисенсорному середовищі. Дослідниця зазначає, що сенсорні кімнати, обладнані комплексом пристроїв для стимуляції слухової, зорової, тактильної, нюхової і смакової чутливості, створюють умови для цілеспрямованої активізації та розвитку різних аналізаторних систем, поліпшення їх взаємодії та сенсорної інтеграції в цілому. Що особливо важливо, для подолання наслідків сенсорної деривації та порушень обробки сенсорної інформації, компоненти сенсорної кімнати підбирають з урахуванням потреб конкретних користувачів [2].

Отже, теоретичний аналіз доступних нам джерел, дозволяє констатувати потужний реабілітаційний ресурс мультисенсорного середовища як основи Снузелен терапії для дітей з особливими освітніми потребами, у яких різною мірою порушується сенсорно-перцептивна сфера. Полісенсорні стимули активізують роботу мозку, сприяють синтезу сенсорної інформації в єдине ціле та покращують сенсорну інтеграцію. Тим самим мультисенсорне середовище ефективно тренує механізми обробки сенсорних сигналів у дітей з особливими освітніми потребами, фактично виконуючи функцію сенсорного тренажера. Комплексна стимуляція різних аналізаторів (зору, слуху, дотику, пропріоцептивних відчуттів тощо) підвищує мотивацію таких дітей до

навчальної та корекційно-розвивальної діяльності. Адже поєднання яскравих кольорів, цікавих звуків та можливості для тактильних досліджень створює ефект занурення у захопливу гру.

Список використаних джерел

1. Богосвятська А.-М. Тенденції 20-х років XXI століття, що перетворюють освіту Освітнє Дитинство в 20-х роках XXI ст.: виклики та можливості: матеріали учасників Другої Міжнародної педагогічної стрітенської конференції. 20-21 лютого 2021 р. Електронний посібник. Львів, КЗ ЛОР «ЛОІППО», СТ «Міські інформаційні частини». С. 233-243. Режим доступу: http://surl.li/hqezb
2. Заплатинська А. Б. Методичні основи корекції процесу сенсорної інтеграції дітей з ДЦП засобами темної сенсорної кімнати / А. Б. Заплатинська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Зб. наук. пр. Вип. 6. У 2-х т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2015. Т.1. С 126–137.
3. International Snoezelen Association ISNA – Snoezelen professional e. V. https://snoezelen-professional.com/en/snoezelen-engl
4. Snoezelen. Multi-Sensory Enviroments. History. https://web.archive.org/web/20150403060045/http://www.snoezeleninfo.com/history.asp#

УДК 376-056.262-056.266:929

Кравчук Юлія,
студентка І курсу магістратури групи 1мтп
спеціальності 016.05 Спеціальна освіта. Тифлопедагогіка
Науковий керівник: Войтюк Ю.О., канд. біол. наук, доцент

ЗАБАШТАНСЬКИЙ В. О.: АНАЛІЗ ЖИТТЯ, МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ ВТРАТИ ЗОРУ І ПОДВІЙНОЇ АМПУТАЦІЇ РУК

Життєва перспектива особистості після втрати зору і подвійної ампутації рук на прикладі життя і творчості лауреата Шевченківської премії, поета В. О. Забаштанського.

Ключові слова: *втрата зору, психологічна травма, життєва перспектива, мотивація творчості.*

The life perspective of a person after vision loss and double amputation of arms on the example of the life and work of the Shevchenko Prize laureate, poet V. Zabashtansky.

Key words: *vision loss, psychological trauma, life perspective, creative motivation.*

Україна тривалий час перебуває в умовах війни і кожного дня військові, а також цивільне населення отримують фізичні травми, з якими далі мають вчитися жити. І в таких нелегких умовах сьогодення нам потрібна яскрава, мужня постать, яка змогла б надихнути, стати взірцем, навчила б не боятися труднощів, гідно перемагати незгоди. Саме такою особистістю є Володимир Омелянович Забаштанський [1, с. 7].

Забаштанський В. О. – український поет, громадський діяч, перекладач, патріот, взірець мужності і відваги. Народився 1940 року у селі Браїлів на Вінниччині у сім'ї робітника. Закінчив семирічну школу, у ремісничому училищі на Донбасі здобув професію маляра, потім повернувся до рідного села, де працював у гранітному кар'єрі. У вісімнадцятирічному віці внаслідок нещасного випадку втратив зір і руки. І в цей момент життя поета, як і кожного, хто пережив би таку подію, розділилося надвоє, на світло і пітьму.

Життя людини після таких травм залежить від вміння застосовувати особистісні психологічні ресурси в умовах складної життєвої ситуації. Перед особистістю постає проблема в тому, що отримана освіта і здобута професія в таких умовах втрачає свою актуальність, адже потрібно адаптуватися до життя після отриманих травм.

Дослідженням питання інтеграції в суспільство осіб з порушеннями зору займалися чимало дослідників. Клопота Є. А. встановив, що психологічними основами інтеграції є особистісна готовність людей з порушеннями зору до цього процесу, готовність суспільства до адекватного сприйняття незрячих як повноправних партнерів, психологічні особливості взаємодії зрячих і незрячих людей у різних сферах життєдіяльності суспільства [2, с.34].

Значну роль в такій ситуації відіграє мотивація. Під мотивацією розуміють сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини. Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та її психічного функціонування, вони визначають той чи інший напрям людської поведінки, її траєкторію. Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби – динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності [3, с. 106].

Синьова Є. П., Гудоніс В. П. вивчали проблему мотивації навчальної діяльності осіб з порушеннями зору. Гребенюк Т. М. проводила дослідження стосовно вивчення мотивів здобуття вищої педагогічної освіти особами з порушеннями зору та прийшла до висновку, що отримання вищої освіти особами з порушеннями зору пов'язано з їхнім професійним самовизначенням і ґрунтується на мотивації вибору, яка, в свою чергу, опосередковується

усвідомленням особистістю своїх можливостей, співставленням їх з інтересами і нахилами та з суспільною значущістю обраної професії [4].

В. О. Забаштанський розповідав О. Скорині, що до того, як сталася трагедія, він встиг багато чого спробувати у житті: вмів орати і косити, скиртувати і доглядати сад, любив працювати з кіньми, кочегарив, працював у кар'єрі, здобув професію маляра. А потім залишився без очей і рук. Згодом, коли Володимир повертався з Вінницького протезного заводу з матір'ю додому сталася подія, яка кардинально вплинула на долю хлопця. Милосердний чоловік, який побачив скаліченого Володимира, ткнув його матері 25 карбованців і як згадує поет: «… і ось із тих карбованців почалася моя душевна боротьба. Наче добре зробив той чоловік, не пройшовши повз чуже нещастя, але навряд чи міг він передбачити моральну дію своєї пожертви. Я подумав тоді: та це ж отак щоразу, побачивши мене, люди кидатимуть щось, як жебракові. Душа моя тоді збунтувалася, защеміла, а потім стислася в маленький кулачок і буквально перевернулася. Більше того, вона перевернула все моє єство. Я дав собі слово зробити все можливе й неможливе, щоб знову стати врівень із здоровими людьми…» [1, с. 64].

З цього часу Володимир почав шукати своє місце на землі. Він вирішив боротися. Але залишився не наодинці в такий момент свого життя. Біля нього завжди були люди, про яких згодом написав у своїх віршах:

Іду з людьми, забуваючи горе і муки,
І жага до життя пломеніє, кипить:
В них мільйони є рук - з ними я не безрукий.
В них мільйони очей - з ними я не сліпий!

Євген Кравченко (письменник-фронтовик) став важливою постаттю в житті Забаштанського В. О. Вони познайомилися в лікарняній палаті, куди Кравченко Є. потрапив зі зламаною ногою. Володимир вже тоді починав щось писати, але це ще не було поезією, так як за плечима хлопця було лише сім класів. Письменника-фронтовика часто приходили провідувати його товариші: Михайло Стельмах, Степан Олійник, Володимир Сосюра, Агата Турчинська. Ось тоді вони помітили перспективного юнака і взялися за коригування його творчої долі. З ініціативи Кравченка було написано листа голові київської міськради з проханням виділити хлопцеві якесь житло і прописати в столиці. А також порадили продовжити навчання і займатися розвитком своїх творчих здібностей [1, с. 66].

Забаштанський вважав Євгена Кравченка своїм духовним батьком і ось так про нього говорив: «… він засвітив у моїй душі вогник надії на активне життя й забезпечив дах над головою».

Вже навесні 1960 року Володимир став учнем вечірньої школи робітничої молоді, яку закінчив з відзнакою, здобувши повну середню освіту. Як згадував Забаштанський В. О. це було не просто. Історію, літературу, географію, мови і навіть фізику ще можна було опанувати в його стані, а найтяжче було з геометрією. Але тут він зустрічає ще одну людину, яка допомогла йому в житті вийти з пітьми, з безнадії, з духовного небуття. Це був незрячий вчитель математики Гергель Василь Іванович, який сказав хлопцеві: «Якщо захочеш, то всього досягнеш!» [1, с. 66]. І Володимир йому повірив.

Під час навчання в школі хлопець почав активно писати вірші, у 1961 році перший вірш був надрукований в газеті «Молодь України». Поезія стала сенсом його життя.

Ольга Василівна Забаштанська, дружина поета, теж зіграла важливу роль в його житті. Вона до знайомства з чоловіком пережила багато негативних подій (батько її був репресований, а сама вона неповнолітньою потрапила до фашистської неволі) і їхня дружба зародилася з бажання підтримати один одного. Ось як згадує сімейне життя дружина поета: «Ми були щасливою сім'єю, разом долали життєві труднощі, хоч інколи було нестерпно нелегко. Але дві руки, двоє очей, два гарячих серця і одна доля на двох, у поєднанні великої сили людського духу з безмежною любов'ю давала нам віру у життя…». Багато років вона була відданим другом і незамінною помічницею поета. Вірш «Незамінні» було присвячено дружині:

Звісно, щоб я не блукав в темнині,
Ще на початку крутої стежини,
Небо всевладне послало мені
Очі і руки моєї дружини.
Небо дивилося із вишини,
Знати хотіло надлюдські журини,
Знати, на що ж то спроможні вони,
Очі і руки моєї дружини.
Хто б із таким тягарем не поник,
З долу мене ведучи на вершини.
Стали в путі незамінні навік
Очі і руки моєї дружини.

У 1964 році Володимир Забаштанський вступає на філологічний факультет Київського державного університету імені Т. Шевченка, паралельно відвідує літературну студію при видавництві «Молодь», якою керував Дмитро Білоус.

Дуже тяжкою і виснажливою працею давався кожний крок на його шляху. Як згадував сам Володимир, перших два роки сорочка на ньому не просихала

[1, с. 68]. Знання здобувалися каторжною працею, жив і працював за екстремальних умов, поза межею людських можливостей [1, с. 128].

Як відомо, дотик посідає особливе місце у компенсації втрати зору. Він є одним з основних видів чуттєвого відображення людиною об'єктивної дійсності. За своїм пізнавальним значенням дотик є рівноцінним зору [5, с. 55].

В той же час Забаштанський В. О. був позбавлений можливості читати та писати тексти шрифтом Брайля, не міг доторкнутися руками до того, що було йому таке миле та любе. Лікарські вправи з новокаїном на його верхніх кінцівках назавжди лишили їх нечутливими. Тож пробував «читати» і губами, і носом, і ногами, й усе дарма. Працювати поетові важко – надія лише на слух, на пам'ять. А вона у нього була дивовижна: він знає не лише весь свій доробок, а й сотні віршів, поем своїх колег. Він пам'ятає кожну браїлівську вулицю, кожне дерево, по голосу впізнає тих, з ким жив і працював в юності. Оця пам'ять серця, пам'ять любові і допомагає впевнено сказати йому: «Бачу, коли йде мова про красу сьогодення, людей, прекрасних у величі праці і любові» [1, с. 70, 83].

Ось, як згадує дружина поета, процес нелегкої праці та навчання чоловіка: «Звичайно, ні за машинкою, ні за комп'ютером він не сидів, навіть самописки тримати не міг. Один інженер з Харкова намагався виготовити спеціальні протези, адже Володя як надомник одержував роботу, але як її виконувати? Пробував тримати ручку в зубах – нічого не виходило. Тож я стала його очима і руками. Коли ще навчався в школі, я начитувала тексти на магнітофон, тож Володя навчився натискати клавіші, щоб слухати. А я допомагала йому у всьому. Всі його поетичні твори пройшли через мої руки. У перші роки, бувало, серед ночі легенько торкнеться мене: «Вибач, що розбудив. У мене строфа народилась, боюся забути до ранку. Можеш записати?». Встаю, записую. Коли строфу, коли два рядки, а коли й один. Пізніше в пам'яті довго виношував вірша, читав мені, аж тоді пропонував до друку.

А коли хтось приходив, Володя неодмінно просив щось прочитати – вірш з чиєїсь нової книжки, статтю в газеті. А підріс наш синок, теж почав читати татові. Ми мали багато книжок, передплачували всі літературні журнали, тож Володя краще був обізнаний з новинками і взагалі літературним процесом, ніж хтось інший» [1, с. 91].

З 1968 по 1993 рік Володимир Омелянович очолював літературну студію «Кобза». І в цьому була невтомна вдача поета відчувати свою потребу для суспільства. Він допомагав творчій молоді розвивати свої здібності у неймовірно важких для себе умовах існування.

Його громадська і літературна діяльність стали для багатьох молодих літераторів та й багатьох людей зразком нездоланної мужності. Спілкування поета з народом відбувалося майже щодня: творчі зустрічі, виступи по радіо,

виїзні наради з творчою молоддю. З делегаціями письменників Володимир Омелянович об'їздив майже увесь СРСР, регулярно з успіхом виступав по радіо і в пресі.

Своїм життєвим подвигом Забаштанський завжди надихав співвітчизників не втрачати надію, жити по совісті, триматися гідно за будь-яких умов. Одним із основних життєвих принципів Володимира Омеляновича був принцип своєї особистої важливості для суспільства, бажання бути корисним своєму народові, близькому оточенню, усім людям, які переймалися життям і творчістю поета та які прагнули хоч у чомусь йому допомогти. Він мав чутливу душу до чужого горя і прагнув допомагати кожному, якщо мав таку нагоду. І парадоксально, але це факт, траплялося так, що фізично немічна людина допомагала здоровим, красивим людям відчувати свою потребу для суспільства. Володимир Омелянович жив із Богом у серці та Божою іскрою в душі і це, мабуть, було тією силою, що зрештою підняла та повернула його до повноцінного життя. Творити за умов вільного життя, вважав він – найбільше щастя для людини [1, с. 97, 99].

Творчий доробок Забаштанського В. О. складає понад два десятки збірок віршів. За збірку «Запах далини» у 1986 році удостоєний Державної премії УРСР ім. Тараса Шевченка. Є єдиним з письменників кавалер державного ордена «За мужність».

Володимир Омелянович відомий читацькому загалу і як перекладач. Завдяки його старанням вийшли українською мовою книги письменників багатьох країн. Перу поета належать переклади циклів віршів і поем з російської, з білоруської, з болгарської, з туркменської, з татарської, з азербайджанської, з грузинської, з казахської, з литовської, з латиської, з вірменської, з естонської, з осетинської, з молдавської. Значна кількість його творів перекладена багатьма мовами світу [1, с. 16].

Як відомо, доля буває різною: і ласкавою, і надто суворою. Та суворість її випробувань, хоч би якими важкими вони були, ще більше загартовує людину мужню, вольову, життєлюбну і, навпаки, ще більше прирікає на муки людину слабкосилу, внутрішньо незгармонізовану, апатичну. Володимир Омелянович Забаштанський належить до тієї когорти мужніх і подиву гідних, яких лише одиниці [1, с. 117].

Список використаних джерел

1. Браїлівська осінь Володимира Забаштанського: Слово про поета-подолянина. / упоряд. В. Горлей. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 140 с.
2. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору: автореферат дис. … док. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2015. 40 с.
3. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

4. Гребенюк Т. М. Вивчення мотивів здобуття вищої педагогічної освіти особами з порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. № 10. С. 39-45

5. Гребенюк Т. М., Серпутько Г. П. Спеціальна методика сенсорного виховання дітей з порушеннями зору: навчальний посібник. К.: Кафедра, 2019. 208 с.

УДК 376 (477)

Малашенко Тетяна,
магістр ІІ курсу, групи 2мзксф
спеціальності 016.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка
Науковий керівник: Чепурна Л.Г., к. пед .н., доцент

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У статті подані результати дослідження проблеми розвитку інклюзивної форми навчання в Україні. Описані особливості розвитку в Україні інклюзивної форми навчання після ратифікації у 2009 році Верховною Радою України Конвенції ООН «Про права інвалідів» і її Факультативного протоколу. Суспільна ідеологія тепер зосереджена на дитиноцентризмі. У висновках зазначається що трансформація новітньої системи освіти має відповідати не тільки запитам сьогодення, але й подбати про якісно нове майбутнє для дітей, в тому числі і для осіб з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *інклюзія, соціальна модель, діти з особливими освітніми потребами, дитиноцентризм, стратегія.*

The article presents the results of research of the development of an inclusive form of education in Ukraine. The features of the development of an inclusive form of education in Ukraine after the ratification of the UN Convention "On the Rights of the Disabled" and its Optional Protocol by the Verkhovna Rada of Ukraine in 2009 are described. Social ideology is now focused on child-centrism. The conclusions state that the transformation of the modern education system must meet not only the demands of today, but also take care of a qualitatively new future for children, including persons with special educational needs.

Key words: *inclusion, social model, children with special educational needs, child-centeredness, strategy.*

Освіта є фундаментом прогресу людства, загальнонаціональним пріоритетом, основою для розвитку особистості, суспільства та держави. Створення ефективної системи якісної освіти – це реальна вимога нашого часу. Метою нашого дослідження є проаналізувати і теоретично обгрунтувати проблему розвитку в Україні інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасні системи освіти в розвинених країнах та країнах що розвиваються проходять необхідні соціуму зміни, соціальні трансформації, переходячи на нові освітні концепції та технології навчання.

Наразі Україна впевнено входить в світове освітнє середовище, що призводить до поступової зміни в підходах до навчання, а насамперед, у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивна освіта поступово прилучається до системи Нової української школи, адаптуючи досвід інших країн до специфіки сучасної української освіти. Зараз інклюзивна освіта є актуальним та передовим напрямком розвитку в новітній освітній галузі. Тільки завдяки їй стало можливим інтегрувати дітей з ООП в суспільство та сформувати особливий підхід до навчання цих дітей, оскільки головне завдання інклюзивного навчання полягає у включенні всіх дітей в соціальні, культурні та освітні процеси життя.

В основі поняття «інклюзивна освіта» лежить соціальна модель розуміння інвалідності [3], яка на відміну від медичної, що направляла свою роботу на корекцію розвитку таких людей, розглядає «інвалідність» як поняття, що розвивається та формується внаслідок взаємодії між особами з обмеженими можливостями та наявними перепонами, що перешкоджають їм разом з іншими брати участь в повній мірі у громадському житті, адже основним направленням в підході до інклюзії є те, що суспільство має створити належні умови для особливих потреб кожного індивіда, а не особистість має підлаштовуватися до економічних, соціальних і суспільних відносин.

Метою інклюзивної освіти є подолати соціальну відчуженість та виключення, які виникають через негативне відношення до людей «не таких, як всі», адже освіта є однією з основних прав людини і основою для будування соціально справедливої спільноти. Впровадження інклюзії в освіту має першочергову роль для здійснення якісної освіти та формування прийняття людей з інвалідністю в соціум і є ключовою в нинішній формі освіти для дітей з особливими потребами.

Не так давно навчання для дітей з особливими освітніми потребами відбувалося в спеціалізованих навчальних закладах, окремо від звичайних дітей, що не сприяло позитивному вирішенню впровадження державної політики в сфері інклюзивної освіти в нашій країні. В реаліях сьогодення держава забезпечує доступність освітніх послуг, які враховують багатогранність людини, принцип недискримінації та заохочування всіх здобувачів освіти до активної участі в освітньому процесі.

В Україні зміни в системі освіти почалися з ухвалення законів в 90-х роках ХХ ст. «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні».

У період 1991-2000 рр. державна політика мала переважно компенсаційний характер [6, с. 8], завдання, яке полягало в інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та адаптації їх до навколишнього середовища та соціально-побутових умов не розглядалося як пріоритетне. Педагоги продовжували працювати з навчально-методичними матеріалами, розробленими ще за

радянських часів, організація та реалізація змісту освіти відбувалась за нозологічним принципом [6, с. 9].

Значний крок у модернізації системи інклюзивної освіти було зроблено завдяки ратифікації у 2009 році Верховною Радою України Конвенції ООН «Про права інвалідів» і її Факультативного протоколу.

Мета цієї Конвенції полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного й рівного здійснення всіма особами з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохоченні поважання притаманного їм достоїнства [5, с. 2].

З 2010 року, завдяки внесеним змінам до Закону України «Про загальну середню освіту», загальноосвітні навчальні заклади отримали змогу створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 48]. У тому ж році Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України схвалило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а у 2011 році Кабінет Міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».

Завдяки всім цим змінам і була визначена стратегія України у напрямку допомоги дітям з особливими освітніми потребами, з інтеграції їх у суспільство.

Після отримання незалежності в Україні відзначився значний розвиток інклюзивної освіти. Суспільна ідеологія тепер зосереджена на дитиноцентризмі, що означає орієнтування на дитину, її потреби та інтереси. Наразі зміни в освітній системі повинні відповідати сучасним вимогам та враховувати дбайливе ставлення до якісного майбутнього всіх дітей, і, насамперед, тих, хто має особливі освітні потреби.

За останні десятиліття відбувається розвиток та модернізація інклюзивної освіти в усьому світі. Завдяки небайдужому суспільству, яке виявляло інтерес до розвитку держави, формується інклюзивне освітнє середовище, яке забезпечує надання всім людям, незалежно від їх потреб та відповідно до їх можливостей отримання освіти, інтегруватися в суспільство та отримати можливість самостійно обрати своє майбутнє. Реформа ЗЗСО в напрямку розвитку інклюзивної освіти почалась з 2017 року після схвалення змін в законі України «Про освіту», в якому, за сприянням Міністерства освіти і науки України, було внесено ряд інноваційних змін, які послідовно почали розвивати та втілювати реформу Нової української школи (далі – НУШ).

Започатковані зміни в системі освіти, звичайно ж, призвели до ряду нововведень в закон України «Про повну загальну середню освіту», в якому було продовжено реалізацію реформи НУШ на законодавчому рівні.

Відповідно до закону заклад освіти територіально повинен бути доступним для всіх дітей незважаючи на їх місце народження чи соціальний статус.

Забезпечення рівного доступу до якісної освіти включає важливий аспект, яким є інклюзивна освіта, що передбачає навчання дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти та їх інтеграцію в суспільство.

Інклюзивна освіта ґрунтується на принципах відмови від будь-якої дискримінації дітей, встановлення рівних прав для всіх осіб і, водночас, надання особливих умов для дітей з ООП.

В навчанні інклюзія вбачає зміни в архітектурних обмеженнях, виправлення психологічних та організаційних моментів для повноцінного включення дітей з ООП в загальну шкільну програму. Це потребує адаптацію навчального середовища, навчальних планів та матеріалів, оцінювальних методик, наочних матеріалів та надання додаткових послуг, які допомагають дитині відчувати себе впевнено в колі своїх однолітків та успішно засвоювати навчальний матеріал.

Створення сприятливого психологічного середовища є важливим елементом успішної реалізації інклюзивної освіти. Воно спонукає до навчання як для здорових учнів початкової школи, так і для учнів з ООП. Для досягнення цієї мети слід пройти певні етапи.

На першому етапі відбувається створення позитивної мотивації до навчання, позитивної взаємодії та зменшення рівня стресу у дітей. Учні ознайомлюються з правилами спільної роботи в класному колективі та запроваджуються колективні традиції.

Другий етап є найбільш тривалим і включає в себе реалізацію всіх напрямків психокорекції і швидкість його впровадження значною мірою залежить від зони найближчого розвитку дітей. Основна мета цього етапу полягає у формуванні психічних функцій, необхідних для досягнення цілей занять, і включає в себе завдання всіх напрямків психокорекції, які гармонійно комбінуються. Важливим аспектом є використання завдань, які спрямовані на корекцію різноманітних психічних функцій одночасно.

Завершальний, третій етап, спрямований на те, щоб підготувати учнів до самостійної навчальної діяльності, взаємній праці з іншими людьми і осмислення щодо того, що вони вже можуть самостійно долати труднощі без постійної психологічної підтримки.

Таким чином, можемо зазначити, що всебічна реорганізація системи освіти в Україні зумовлена змінами, які відбуваються в нашому суспільстві. На зміну державо-центристській освітній системі, в якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами і підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходить так звана дитиноцентристська система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб [4]. Трансформація новітньої системи освіти має відповідати не тільки запитам сьогодення, але й подбати про якісно нове майбутнє для наших дітей, в тому числі і для осіб з особливими освітніми потребами [1].

Список використаних джерел

1. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, №1 (64), лютий 2019. – С. 52-58

2. Ігнатуша А. Л. Підходи до організації інклюзивної освіти на сучасному етапі / А. Л. Ігнатуша // Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції (м. Лисичанськ 14 грудня 2016 р.). – Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» – Лисичанськ : ФОП Пронькіна К. В. – 2016. – С. 47–51.
3. Інклюзія в освіті URL: https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=48 (дата звернення: 04.11.2023).
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с. :іл. – (Серія „Інклюзивна освіта").
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 01.10.2023).
6. Мартинчук О.В. Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку: фактори успішного впровадження кандидат. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2352/1/E_Martynchuk_GV_29_KSPKIO_IL.pdf (дата звернення: 14.09.2023).

Ніколайчук Неля,
студентка ІІ курсу групи 2 МЛП
спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Конопляста С. Ю., доктор. пед. наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ВЕКТОРУ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО З ВРОДЖЕНИМИ НЕЗРОЩЕННЯМИ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті висвітлено актуальність обраної проблеми, представлені результати обстеження стану емоційно-особистісного вектору готовності дітей з ринолалією до навчання у школі за допомогою модифікованих методик. Описані результати формувального етапу та доведена ефективність розробленої корекційно-розвивальної методики.

Ключові слова: *емоційно-особистісна готовність, діти старшого дошкільного віку з вродженими незрощеннями губи та піднебіння, дослідження, соціально-психологічна адаптація.*

The article highlights the relevance of the chosen problem, presents the results of the survey of the state of the emotional and personal vector of readiness of children with rhinolalia for schooling using modified methods. The results of the formative stage are described and the effectiveness of the developed correctional and developmental methodology is proved.

Keywords: *emotional and personal readiness, children of older preschool age with congenital cleft lip and palate, research, social and psychological adaptation.*

Зважаючи на обтяжуючі обставини буття, тенденція стрімкої народжуваності дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння (далі –

ВНГП) все більше посилюється. Згідно досліджень Коноплястої С., кожного року в Україні народжується близько 500 таких осіб, тяжкість дефекту яких проявляється не лише у зовнішніх змінах, а й спостерігаються проблеми з комунікативною сферою, порушення психомовленнєвої діяльності, труднощі у соціалізації, проблеми в особистісній адаптації, що негативно проявляються у навчанні та у планах на майбутнє. Власне, з огляду на це, на сьогодні є усі підстави вважати, що діти з ВНГП та особливості їхньої особистісної, емоційної, комунікативної діяльності, постають складним об'єктом наукових досліджень у галузі дефектології. [6].

Проаналізовані сучасні підходи до організації та забезпечення корекційної допомоги дітям з ВНГП, дають змогу стверджувати, що найслабкішою ланкою у ланцюгу проблем на сьогодні є ранній логопсихологічний супровід таких дітей та їх батьків, адже найважливішим періодом дитячого розвитку є раннє дитинство, яке включає в себе період активного накопичення психічних функцій і формування міжфункціональних зв'язків, а слабкість цієї ланки, згодом досить гостро проявляється в особистісних та емоційних характеристиках дитини з ВНГП, що зумовлюють труднощі у адаптації до наступної сходинки процесу розвитку – шкільного навчання та позиції дитини в ролі учня.

В контексті постійного оновлення освіти, збільшення вимог до навчального процесу, питання готовності дітей до школи набуває все більшої актуальності, адже успішне оволодіння дитиною уміннями, навичками та знаннями, які окреслені як обов'язкові у початковій ланці шкільного навчання, а також достатній рівень емоційно-особистісної сфери, зумовлені насамперед, високим рівнем сформованості всіх базових складових, які входять у загальну шкільну готовність.

Емоційно-особистісна готовність – це комплекс морально психологічних та емоційних особливостей, які стають предметом усвідомлення дитиною власного я, формують позитивне ставлення до дійсності та самооцінку, яка протягом дошкільного дитинства зазнає суттєвих змін, а також певний рівень комунікативного розвитку дитини, який виявляється в потребі, в умінні взаємодіяти, комунікувати з іншими людьми та адекватно реагувати на різноманітні соціальні події [2, с. 142].

Загальні особливості готовності до входження в загальноосвітній заклад, а саме емоційно-вольова сфера, пізнавальна діяльність, сформованість соціальних навичок, вивчали такі вчені як Божович Л.І., Гуткіна Н.І., Ельконін Д.Б., Конопляста С.Ю., Кравцова О.О., Мартиненко І. В., Романенко О. В., Сак Т. В., Тарасун Н.В., Ульєнкова У.В.

Емоційно-особистісний спектр готовності дітей старшого дошкільного віку із вродженими незрощеннями губи та піднебіння сьогодні в умовах сучасності та розвитку інтеграційних процесів в освіті України, залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених проблем в галузі логопедії та логопсихології [11].

Власне особистісна характеристика, особливості психічної діяльності, поведінка дітей із ринолалією досліджувалися видатними науковцями

Барденштейном Л. М., Біндер Б.С., Іпполітовою А. Г., Коноплястою С.Ю., Станіславським С. В., Ураковою А. І., емоційна сфера Обуховою Н. В., Рєпіною З. А., Степаненко Д. Г..

Аналіз наукових досліджень Н. П. Захарової, Т. Є. Гнілорибова, щодо особистісних характеристик, дають змогу підкреслити, що у дітей із ВНГП часто спостерігаються патохарактерологічні зміни в особистості, а також притаманні два типи психогенних реакцій: гіпостенічний, який характеризується сором'язливістю, низькими вміннями комунікувати з однолітками та дорослими, в'ялістю, швидкою втомлюваністю; гіперстенічний який проявляється у руховій непосидючості, нестійкістю психологічних реакцій і станів, швидкою роздратованістю. Лінія поведінки дітей з ВНГП є більш егоцентричною ніж у дітей які не мають порушень, у них присутня напруженість коли вони перебувають серед ровесників, постійний психологічний дискомфорт, все це понижує її соціально-психологічних статус, знижує самооцінку та соціальну значущість [5].

З огляду на це, емоційно-особистісна готовність має неоціненне значення для подальшого шкільного навчання дітей із ВНГП, а її достатня сформованість свідчить про адекватне ставлення до навколишнього середовища та самого себе, на основі якого формується повноцінна соціально-психологічна адаптація дитини у сучасному загальноосвітньому просторі.

Складність та недостатня вирішеність окресленої проблеми, а також теоретичний аналіз науково-методичних джерел з питання особливостей емоційної та особистісної готовності дітей з вродженими незрощеннями губи та піднебіння, вкотре підтверджує, що такі діти потребують комплексної ранньої логокорекційної роботи над формуванням особистісного та емоційного компонентів готовності. Розв'язання даної проблеми вимагало роботи і в практичній площині, тому нами був організований педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) з метою визначення стану емоційно-особистісного вектору даної категорії дітей та за допомогою розробленої нами корекційно-розвивальної програми сформування емоційно-особистісних компонентів, які надалі сприятимуть успішному оволодінню шкільної діяльності.

Експериментальними базами дослідження виступили заклади дошкільної освіти та Центр лікування дітей з вродженими та набутими вадами щелепно-лицевої ділянки (м. Київ, під керівництвом С. Ю. Коноплястої). В експерименті взяло участь 25 дітей віком до 6 років, які мають вроджене незрощення губи та піднебіння у післяопераційному періоді і логопедичний висновок – «вроджена органічна відкрита ринолалія». Ми розподілили дітей на експериментальну та контрольну групи. Експериментальну групу (ЕГ) склали 12 дітей, а контрольну (КГ) – склала 13 дітей з ринолалією старшого дошкільного віку.

Реалізовуючи дане дослідження, ми використовували різноманітні види допомоги:

- стимулююча допомога, яка полягала повторенні правил гри та різних завдань, які пропонувались дітям;

- організуюча допомога, вона спрямована була на створення відповідних умов, обстановки, постійного нагадування та правильної послідовності виконання кожного поставленого завдання;
- контролююча допомога, базується на дотриманні контролю виконання та правил гри.

Для досягнення мети констатувального етапу були визначені критерії емоційно-особистісної готовності до шкільного навчання: особистісний, емоційний та мотиваційний та підібрані до кожного критерію модифіковані діагностичні методики. Для особистісного критерію використали методику «Слова «Так» і «Ні» не кажи», розроблена Н. Й. Гуткіною та Н. М. Компанець, «Тест на розвиток самоконтролю». Для визначення стану емоційного критерію було застосовано діагностичний інструментарій, а саме діагностичні методики «Номінація емоційного стану», «Висловлювання вільних суджень», опитувальник «Шкала тривожності». Для вивчення показників мотиваційного критерію застосовували діагностичні методики «Бесіда про школу», «Іграшки – книжки – цифри».

Низький рівень емоційно-особистісної готовності до школи на констатувальному етапі виявила приблизно половина дітей з вродженими незрощеннями губи та піднебіння – 50% у ЕГ та 46,2% у КГ. Діти зазвичай неадекватно реагують на успіх та невдачу. В дітей не достатньо сформований рівень домагань. Діти ще не здатні оцінити себе та контролювати власні дії. У дітей недостатньо розвинена довільно-контекстна форма спілкування. При демонстрації картинок дітям складно розповісти про персонажів на картинках, не описує вираз обличчя, настрій, різні емоції.

Середній рівень емоційно-особистісної готовності до школи був зафіксований у 41,7% учасників ЕГ та 38,5% учасників КГ. У дітей **з** вродженими незрощеннями губи та піднебіння неадекватна реакція на невдачу, а рівень її домагань вищий від реальних можливостей. Дітям характерне прагнення до успіху. Або ж рівень домагань дітей нижчий від її реальних можливостей. Дітям характерне прагнення уникати невдач. У дітей розвинена здатність оцінити себе та контролювати власні дії. В дітей довільно-контекстна форма спілкування з дорослим ще не набула стійких форм. Діти виявляють деякі види тривожності.

Високий рівень емоційно-особистісної готовності до школи виявлений у невеликої кількості дітей з вродженими незрощеннями губи та піднебіння – у 8,3% дітей ЕГ та 15,4% дітей КГ. Діти адекватно реагують на успіх та невдачу. Рівень її домагань відповідає можливостям. Дітям характерне прагнення до успіху. У дітей розвинена не лише здатність оцінити себе та контролювати власні дії, а й зробити це з різних сторін та точок зору. В дітей добре розвинена довільно-контекстна форма спілкування з дорослим. При демонстрації зображених емоцій діти самостійно розповідають про них, описують вираз обличчя, настрій. Діти легко називають емоційний стан одним словом.

Слід зазначити, що мовлення має фундаментальне значення для розвитку всієї психічної діяльності дитини, слугуючи першою і головною сходинкою та матеріальним носієм в процесі розвитку мислення, а також являється вищим

регулятором дитячої поведінки, а тому рівень емоційно-особистісної готовності прямо залежить від стану мовленнєвого розвитку дітей з ВНГП.

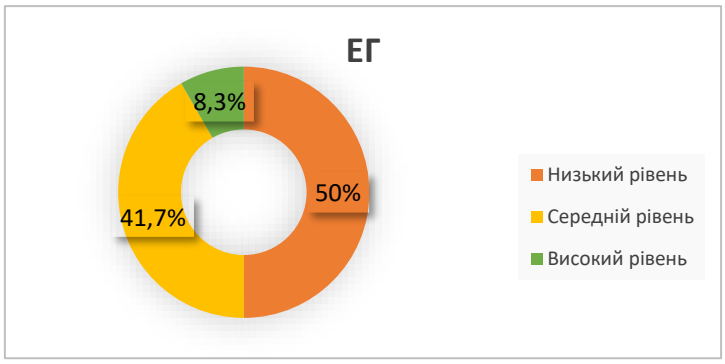


Рис. 1.1. Відсотковий розподіл рівнів емоційно-особистісної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з вродженими незрощеннями губи та піднебіння у ЕГ(констатувальний етап)

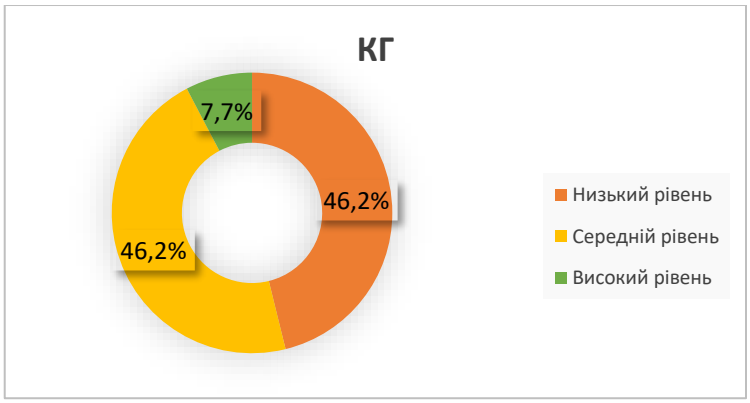


Рис. 1.2. Відсотковий розподіл рівнів емоційно-особистісної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з ринолалією у КГ(констатувальний етап)

.

Як показала констатувальна діагностика, серед дітей, які страждають на вроджене незрощення губи та піднебіння, переважає низький рівень особистісно-емоційної готовності до навчання у школі, на основі цього на формувальному етапі дослідження, нами була розроблена та впроваджена корекційно-розвивальна методика, представлена комплексом занять. В кожне заняття включені вправи, завдання та ігри, які могли б допомогти дітям старшого дошкільного віку з недостатнім рівнем сформованості компонентів емоційно-особистісної готовності до навчання, підвищити рівень розвитку важливих навичок, які б надалі сприяли успішному оволодінню новим видом діяльності.

Досягнення поставленої мети розробленої нами методики, яка полягає у формуванні емоційно-особистісної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з ВНГП, можливе при розв'язанні наступних завдань:

• розвиток та корекція мотиваційного критерію готовності до школи, формування пізнавальних та соціальних мотивів;

• розвиток навичок спілкування один з одним та оточуючими людьми у різних життєвих ситуаціях;

• розвиток та корекція психічних пізнавальних процесів: уваги, пам’яті, мислення, уяви;

• формування та розвитку довільності поведінки: вміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилу, орієнтуватися на задану систему вимог.

У розробці методичних рекомендацій ми опиралися на діяльнісний підхід, вікові особливості дітей старшого дошкільного віку, особистісні особливості дітей з вродженими незрощеннями губи та піднебіння, принципом поетапності та комплексного підходу до розвитку, що охоплює мовленнєву, емоційно-вольову і мотиваційну сферу дитини.

Формування емоційного та особистісного критеріїв готовності до навчання включав в себе два етапи.

Перший етап полягає в організації різноманітних видів практичної діяльності дітей старшого дошкільного віку та у формуванні позитивного ставлення до них. Спочатку мету будь-якої діяльності перед дітьми ставить сам педагог і створює відповідний емоційний фон, далі діти самі вчаться ставити перед собою цілі, а педагог контролює та оцінює результати їх дій, згодом діти вчаться взаємоконтролю та взаємооцінюванню один одного, потім завдання контролю та оцінювання переходить безпосередньо до них самих і виявляється вже у формуванні самоконтролю та самооцінки.

Другий етап включає формування емоційного та особистісного критерію готовності здійснюється при ускладненні вимог до діяльності дітей, при оволодінні ними основними структурними компонентами інтелектуальної діяльності на логопедичних, корекційно-розвивальних та інтегрованих заняттях у групі. Кожен із видів занять передбачає специфічне коло завдань, розв’язанню яких сприяє використання дидактичних, сюжетно-дидактичних ігор, проблемної постановки завдань.

Розроблена методика складається з 10 занять, кожне з яких містить 5-6 вправ: «Знайомство», «Який Я?» , «Я сам зможу, я сам зумію», «Летить − не летить», «Кільце», «Я знаю, я вмію, я зможу», «Здорово мати друзів», « Я та моя сім’я», «Я та мої емоції», «Танцювальний марафон». Кожне заняття включає вступну частину, що складається з ритуалу привітання, рефлексії свого настрою на початку заняття. Основна частина представлена трьома ігровими вправами та пальчикову гру на розвиток дрібної моторики. Заключна частина складається з рефлексії свого настрою наприкінці заняття та прощання. Така побудова занять забезпечує ефективну корекцію особистісних та психічних особливостей дитини, динамічну зміну видів діяльності, що знизить стомлюваність, навчить аналізувати свої почуття та настрій на занятті і у повсякденному житті.

Зупинимося детальніше на результатах ефективності корекційно-розвивальної методики. На контрольному етапі низький рівень емоційно-особистісної готовності до школи виявили 25% дітей ЕГ та 38,5% дітей КГ. Наприкінці дослідно-експериментальної роботи динаміка за низьким рівнем у ЕГ складає -25%, а у КГ вона складає -7,7%. Середній рівень емоційно-особистісної готовності до школи був зафіксований у 33,3% дітей ЕГ та 46,2% дітей КГ. Динаміка за середнім рівнем у ЕГ становить -8,4%, а у КГ немає динаміки.

Високим рівнем емоційно-особистісної готовності до школи опанували 41,7%% дітей ЕГ та 15,4% дітей КГ. Динаміка за високим рівнем наприкінці дослідно-експериментальної роботи складає у ЕГ 33,4%, а у КГ вона дорівнює 7,7%.

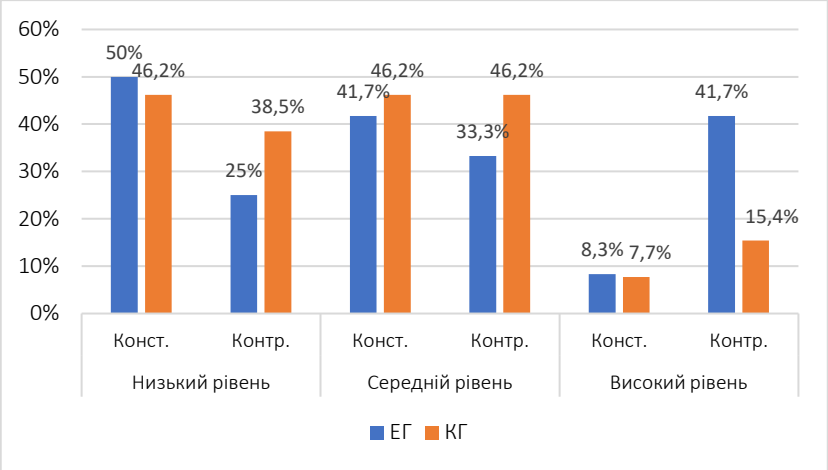


Рис. 3.1. Порівняння рівнів емоційно-особистісної готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з ринолалією у ЕГ та КГ на констатувальному та контрольному етапах

Висновки. Отже, значущість та перспективність обраної теми дослідження зумовлена: стрімким збільшенням народжуваності дітей з ВНГП; недостатнім вивченням психологічного, зокрема емоційно-сособистісного розвитку дітей із ВНГП та безпосередньо шляхів формування його достатнього рівня, для подальшої соціалізації дітей у школі; недосконалістю раннього логопсихологічного супроводу дітей даної категорії та їх батьків.

Багатофункціональний характер діагностичної моделі, забезпечив підґрунтя для уточнення стану емоційно-особистісної готовності дітей старшого віку з ВНГП за виділеними критеріями: особистісний, емоційний та мотиваційний. Виявлено, що кількість дітей з низьким рівнем готовності за всіма обстеженими критеріями, значно більша ніж з високим та середнім, що дає змогу підтвердити необхідність подальшої розробки та впровадження корекційної методики, для формування у більшості дітей високого рівня емоційно-особистісної готовності дітей старшого дошкільного віку з ВНГП до навчання у школі.

Результати корекційно-розвивальної експериментальної роботи довели ефективність запропонованої нами корекційної методики. Виявлено суттєве, динамічне покращення всіх рівнів емоційно-особистісної готовності до шкільного навчання саме експериментальної групи дітей з ВНГП, де було впроваджено розроблений комплекс занять. Найвищу позитивну динаміку показали ті діти, які постійно відвідували заняття, завжди брали участь в іграх, виконували вправи, проявляли інтерес та ініціативність, попри сором'язливість та не бажання комунікувати.

Позитивні зміни спостерігалися в експериментальній групі за всіма показниками, а саме кардинально зменшилась кількість дітей які мали низький рівень за мотиваційним критерієм з 50% до 25%, у дітей в поведінці став домінувати пізнавально-навчальний мотив, значно підвищилась мотивація до

спілкування та взаємодії з однолітками. Позитивна динаміка присутня у дітей з низьким рівнем особистісного критерію з 58,3;% до 33,3% діти навчились самоконтролю, покращили вміння оцінювати результати власних дій. Кількість дітей з низьким рівнем емоційного критерію теж суттєво зменшилась з 41,7% до 8,3%, у дітей покращилось вміння визначати власний емоційний стан та оточуючих, описувати різні емоції за картинкою.

З огляду на це, багатокомпонентна корекційно-розвивальна методика, виявилася результативною, а доцільність та ефективність реалізованих занять з дітьми з ВНГП підтверджена узагальненою, позитивною динамікою емоційно-особистісного вектору готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в загальноосвітньому закладі.

Список використаних джерел:

1. Андрієвський Б.М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах.* Херсон : РІПО, 2010. Випуск 5. С. 6-9.
2. Бєлова О. Теоретичний аналіз терміну «готовність» до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. №7. С. 141-156.
3. Волкова В., Віденіна О. Емоційні порушення у дітей старшого дошкільного віку та умови їх подолання. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. *Серія «Педагогіка».* 2018. №1. С. 63–69.
4. Дубровіна Є.А. Методики до та післяопераційного логопедичного навчання дітей із вродженими незрощеннями піднебіння. *Логопед*. 2008. № 2. С. 21-23.
5. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза. М., 2000.
6. Конопляста С.Ю. Клінічні аспекти впливу на психофізичний та мовленнєвий розвиток дитини із ВНГП. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 81-88.
7. Конопляста С.Ю. Ринолалія від А до Я. Монографія: Видання друге. Доповнене і перероблене. К: Книга-плюс, 2021. ДК № 1280 від 18.03.2003. 336 с.
8. Конопляста С.Ю. Розвиток мовлення дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 82-88.
9. Конопляста С.Ю., Бєлова О. Б. Психолого-педагогічний дисонанс щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми проблемами. Науковий журнал. Одеса: Гельветіка. Вип. 43(2). 2022. С. 37-42 *(категорія В)*
10. Конопляста С.Ю., Синиця А. О. Сучасний стан логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем та їх батьків як запорука успішної соціалізації. *Науковий часопис НПУ ім.. М.П. Драгоманова. Випуск 37. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наукових праць* К.: НПУ ім.. М. П. , 2019. С. 63-72. ***(категорія В)***
11. Конопляста С. Ю. Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика: монографія, С. Ю. Конопляста. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 212 с

УДК:376-056.262:793.5-053.2]:615.8

Новікова Анастасія,
студентка IV курсу групи 4т
спеціальності 016.05 Спеціальна освіта. Тифлопедагогіка
Науковий керівник: Войтюк Ю.О., канд. біол. наук, доцент

МУЗИЧНО-РИТМІЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ВТОРИННИХ ВІДХИЛЕНЬ У ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДТІЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

В статті розглянуто дослідження науковців щодо корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей зі зниженим зором. Визначено, що одним з аспектів, який потребує значної уваги, є їх фізичні особливості. Обґрунтовано використання музично-ритмічних ігор як ефективного напрямку в цьому контексті.

Ключові слова: *знижений зір, фізичний розвиток, музично-ритмічні ігри.*

The article explores research conducted by scientists on the correction of the development of children with special educational needs, particularly those with visual impairments. It is identified that one of the aspects requiring significant attention is their physical characteristics. The use of musical-rhythmic games is substantiated as an effective direction in this context.

Keywords*: visual impairment, physical development, musical-rhythmic games.*

У сучасному світі корекційна педагогіка, як наука, постійно шукає нові, ефективні методи корекції та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Серед дітей, які потребують особливої уваги в плані фізичного розвитку, виділяються діти із зниженим зором. Гарантування їхнього повноцінного фізичного розвитку та корекція вторинних відхилень представляють собою актуальну проблему у сучасному суспільстві. Одним із перспективних напрямків у цьому контексті є використання музично-ритмічних ігор. Численні переваги зазначеного методу активно вивчаються та досліджуються в науковому середовищі.

В дослідженнях В. Купрас та Л. Мандзюк [7] знижений зір визначений як фактор, що вимагає спеціальних адаптацій та методів навчання, навіть при використанні корекційних засобів. Дослідниці зазначають, що цей недосконалий стан зорової функції призводить до зменшення темпу роботи та обмежених уявлень про межі певних явищ, що ускладнює взаємодію з навколишнім середовищем. Деталізація і робота з дрібними елементами стають завданням, що викликає труднощі у цієї групи дітей.

В посібнику В. Войтко [2] також зазначено, що Міжнародна класифікація порушень зору охоплює широкий спектр випадків, від легкого до важкого зниження видимості, включаючи функціональну або повну (тотальну) втрату зору. Дана категорія враховує індивідуальні особливості та різноманітність вираження зниження зорової функції, що визначається різними причинами та ступенями впливу на візуальні можливості дитини. Зазначена класифікація слугує основою для розуміння та категоризації зниження зорової функції в контексті педагогічної та медичної практики.

Наявність зорових порушень стимулює недостатній розвиток інших сфер. Так, дослідження М. Костенко, В. Гошовського [6] підкреслюють, що ушкодження зорового аналізатору або його повна відсутність порушують сприйняття навколишнього середовища, призводять до фрагментарного сприйняття об'єктів дійсності. Отже, діти із зниженим зором можуть зазнавати труднощів у розвитку когнітивних, моторних та соціальних навичок.

В цьому контексті, музика стає додатковим, емоційно насиченим засобом сприйняття і розрізнення різних звуків оточуючого світу, переконують Ю. Картава, Ю. Бондаренко [1; 3; 4]. Це може слугувати компенсацією та корекцією їхнього обмеженого сприйняття образів навколишнього середовища та емоційних характеристик. Музичні твори і засоби музичної виразності допомагають дітям із порушеннями зору у створенні більш повного та насиченого образу оточуючого світу через емоційний контент музики та виразність її засобів.

Значний негативний вплив порушення зору здійснює на фізичний розвиток дитини. Так, ряд науковців [2; 5; 11; 12] до таких вторинних відхилень відносять порушення постави, плоскостопість, викривлення хребта, пов'язані з недостатньою рухливістю. Сутність цього зв'язку полягає у тому, що обмежена можливість сприйняття оточуючого світу впливає на фізичний стан та активність дітей.

Зокрема, Ю. Картава, описуючи засади виховання дошкільників із порушеннями зору, відзначає, що розвиток м'язової сили пальців провідної руки та координації рухів обох рук має визначальне значення для подальшого вивчення навичок письма [4]. Враховуючи це, фізичне виховання має бути спрямоване на систематичний розвиток цих компонентів, що в свою чергу сприяє загальному фізичному та психомоторному розвитку дитини із зниженим зором.

Підтверджує тезу і О. Платонова [9], вказуючи, що спеціальної уваги потребує розвиток моторики дрібних рухів у слабозорих дітей, оскільки відомо, що тренування пальців рук може значно впливати на розвиток конкретних ділянок кори головного мозку та різні аспекти функціонування дитячого

організму, включаючи мовлення, розумову активність, логічне мислення, пам'ять, зорове та слухове сприйняття. Додатково, такий підхід сприяє формуванню навичок концентрації уваги.

Розвиток м'язів пальців домінуючої руки та удосконалення координації рухів обох рук мають значущий вплив на розвиток моторики та сприяють подальшій самостійності та адаптації в навколишньому середовищі. Цей підхід враховує не лише фізіологічні аспекти, але і взаємодію різних функціональних областей мозку, що може мати довгостроковий ефект на загальний розвиток дитини.

Фахівець галузі корекційної та інклюзивної освіти Ю. Бондаренко [1], зазначає, що рівень якості життя дітей із вадами зору безпосередньо залежить від адекватності та правильності корекційного впливу. Відповідно, повноцінний фізичний розвиток дітей із зниженим зором належить до найактуальніших завдань їхнього розвитку і стає можливим завдяки належному методологічному інструментарію.

Ефективним напрямком корекційно-розвивальної роботи в цьому контексті стають лікувальна фізкультура та ритміка. Аналіз численних досліджень підтверджує позитивний вплив фізичної активності та ритмічних вправ на покращення моторики, координації та загального фізичного стану дітей із порушеннями зору [2].

Зокрема, Ю. Бондаренко [1] описує широкі можливості використання музики, музичного ритму, музично-ритмічного виховання. ЇЇ авторська розробка вміщує методичні аспекти реалізації корекційної ритміки, логоритміки, горизонтальної пластики, музикотерапії, з детальним обґрунтуванням специфіки проведення таких занять та окресленням їх освітньо-змістової і корекційно-розвивальної компоненти.

Описуючи сутність музично-ритмічних ігор, Т. Сіранчук та Л. Бровчак [10] зазначають, що вони становлять комплексний засіб формування естетичного сприйняття дитиною оточуючого світу. Ці ігри відзначаються тим, що вони сприяють розвитку здатності дитини відчувати та розуміти красу навколишнього середовища. Музичне мистецтво виступає як засіб формування морально-етичних цінностей, що виражаються у відношенні до природи, співчутті, повазі. Під час занять з використанням музично-ритмічних ігор, діти з ентузіазмом вигадують та поєднують танцювальні рухи, співають та рухаються. Кожен етап таких ігор створює нові завдання, що стимулюють дітей мислити, фантазувати та творити. Важливо відзначити, що музично-ритмічні ігри безпосередньо впливають на емоційний стан дитини, сприяючи формуванню морального характеру та особистості.

Отже, загальна користь музично-ритмічних ігор в тому, що вони виступають ключовим елементом у музичній діяльності та проявляють свою ефективність через різнобічний вплив на розвиток дошкільників [10]:

1. Когнітивна, емоційна, музично-естетична та вольова сфери:
- розвиваються пізнавальні та музичні здібності дитини;
- збагачується емоційний світ;
- формується активність та дисциплінованість.
2. Розвиток просторової та часової орієнтації:
- сприяють усвідомленню простору та часу через рухову активність під музичний супровід.

3. Опорно-руховий апарат, серцево-судинна, дихальна та нервова системи:
- зміцнюється опорно-руховий апарат через різноманітні танцювальні рухи;
- підтримується здоров'я серцево-судинної та дихальної систем;
- сприяють нормальному функціонуванню нервової системи.

Такий комплексний підхід допомагає не лише розкривати творчий потенціал дітей, але й сприяє їхньому повноцінному фізичному та емоційному розвитку.

Вплив музичного мистецтва на розвиток компенсаторних механізмів у дітей з порушеннями зору відзначений у численних науково-методичних працях. Так, Ю. Картава [3; 4] підкреслює, що музичне виховання у дітей з глибокими порушеннями зору призводить до повної або часткової перебудови аналізаторних систем, користуючись такими якостями сенсорної організації, як пластичність і динамічність. У сліпих дітей, зокрема, розвиваються тактильно-кінестетично-слухові зв’язки, тоді як в зорововестибулярній системі відбувається заміщення візуального компонента руховим. Це свідчить про те, що перехід зовнішніх впливів у внутрішні психічні процеси, які відповідають за сприймання та адекватне пізнання навколишнього середовища, можливий лише за умови комплексного використання збережених аналізаторних систем та їхніх компенсаторних властивостей.

У системі музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору впроваджуються різні види музичної діяльності, такі як сприймання музики, дитяче виконавство (спів, рухи під музику, музикування), музично-освітня діяльність та дитяча музично-творча діяльність. Застосування цих методів сприяє розвитку музичних здібностей, корекції вторинних відхилень і активізації збережених аналізаторних систем через їх синтетичну взаємодію.

Для дітей із порушеннями зору формування музично-ритмічних рухів визначається як важливий метод орієнтації в навколишньому світі та засіб опрацювання інформації. Руховий аналізатор, що лежить в основі умінь точно,

економічно та правильно виконувати рухи, стає вирішальним для дітей з порушеннями зору.

Наукові дослідження Ю. Картавої, В. Купрас, Л. Мандзюк [3; 4; 7] свідчать про значний корекційний вплив музично-ритмічних вправ на фізичний та психічний розвиток дітей із порушеннями зору. Зокрема:

- Музично-ритмічні рухи допомагають у створенні основ для розвитку моторики та координації рухів. Дитина через виконання ритмічних вправ вчиться впевнено взаємодіяти з простором та виконувати базові рухи, що є важливим для її фізичної активності.
- Музично-ритмічні вправи сприяють у формуванні правильної постави та підтриманню оптимального м’язового тонусу. Це важливо для уникнення проблем зі структурою хребта та для підтримання здоров'я опорно-рухового апарату.
- Ритмічні рухи в контексті музичної активності сприяють розвитку довільності психічних процесів. Дитина навчається координувати свої дії, адаптувати рухи до ритму музики, що впливає на розвиток психічної гнучкості.
- Музично-ритмічні вправи також мають важливий вплив на розвиток мовлення. Через синхронізацію рухів із музичним ритмом, дитина може поліпшити ритм і темп свого мовлення, що сприяє лінгвістичному розвитку.

Отже, врахування музично-ритмічних елементів у корекційно-розвивальному процесі є необхідним, оскільки воно не лише сприяє фізичному розвитку, але і відіграє ключову роль у формуванні когнітивних та соціальних навичок учнів із порушеннями зору.

В. Мартинова також відзначає позитивний вплив такої діяльності, але зазначає, що її організація має відбуватись із врахуванням етапів розвитку дитини, що впливає на ефективність корекційних заходів [8]. Так, діти другого і третього року життя виявляють готовність до самостійних виразів через музично-рухові ігри. У цьому віці вони вже відображають зовнішні дії персонажів у грі, використовуючи музику для вираження різних характерів. На четвертому році життя діти здатні самостійно адаптувати свої рухи до двучасного музичного твору, особливо якщо кожна частина триває достатньо довго (приблизно 8 тактів). Це свідчить про поступове розвиток їхньої здатності відчувати і реагувати на музичний ритм у більш самостійний спосіб. Діти п'ятого року життя виявляють вже вищий рівень відповідальності та вміння більш детально висловлювати свої спостереження щодо музично-ритмічних ігор. Вони можуть коментувати тематику і сюжет, активно обговорювати музичні елементи, розрізняти двох і тричасну форму в рухах, відчувати виразність музично-ігрового образу, намагаючись відобразити його різними характерними рухами. Це свідчить про прогрес у їхній здатності розуміти та виражати елементи музичної естетики через рухові активності.

Вважаємо доцільним зазначити, що впливовим фактором у використанні музично-ритмічних елементів у роботі з дітьми із порушеннями зору є урахування їхніх музично-естетичних інтересів та уподобань. Педагогічна практика, спрямована на роботу із дітьми зі зниженим зором, підтверджує, що створення умов для розвитку інтересу до музичної діяльності, усвідомлення мотиваційного аспекту цієї діяльності, розвиток музичних здібностей та досягнення якісних результатів в навчанні є важливими компонентами, які позитивно впливають на емоційний стан та мотивацію дитини. Високий настрій та бажання досягти успіху у музичній сфері стають запорукою ефективного навчання. Сприяючи активному залученню цієї категорії дітей до музично-пізнавального процесу, слід враховувати конкретні заохочувально-розвивальні завдання, адаптовані до потреб та соціального досвіду конкретного контингенту. Відповідно до цього, вибір завдань може значно варіюватися, маючи на увазі індивідуальні особливості та потреби кожного учня.

Отже, аналіз наукових публікацій вказує на те, що діти із зниженим зором вимагають специфічного підходу до їхнього фізичного розвитку через обмежені можливості сприйняття оточуючого світу. Музично-ритмічні ігри виявляються перспективним методом у розвитку цієї групи дітей. Вони допомагають компенсувати обмежене сприйняття оточуючого світу через емоційний контент музики та виразність її засобів. Крім того, такі ігри сприяють розвитку моторики, координації рухів, формуванню правильної постави та довільності психічних процесів. Такий комплексний підхід не лише сприяє фізичному розвитку, але й впливає на когнітивний та соціальний аспекти їхнього життя.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Ю. А. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору. *Педагогічні науки.* 2016. № LXXI (2). С.41-47.
2. Войтко В. В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. О.Е. Жосана. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 104 с.
3. Картава Ю. Корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С.242-251.
4. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навчально-методичний посібник. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. 220 с
5. Ключко В. В. Ритміка : навч. посіб. : вид. 2-ге, перероб. і доповн. Ігрова діяльність незрячої дитини раннього віку. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років: методичні рекомендації. Дидактичне забезпечення педагогічного супроводу дітей раннього віку з важкими порушеннями зору. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 30-44.

6. Костенко М., Гошовський В. І. Орієнтування в просторі незрячих дітей та дітей з порушеннями зору. Харків : Видавництво «Ранок», 2022. 112 с.

7. Купрас В. В., Мандзюк Л. П. Корекційна спрямованість музично-ритмічної діяльності в спеціальній школі для дітей з порушенням зору. *Scientific progress: innovations, achievements and prospects: The 1st scientific and practical conference* (October 9-11, 2022) Munich: MDPC Publishing, 2022. С.232-239.

8. Мартинова В. П. Формування музично-ритмічних здібностей учнів через розвиток елементів гри на музичних інструментах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки, 2013. С. 170-174

9. Платонова О. Г. Особливості розвитку дітей з порушенням зору. Чернігів: 2019. 12 с.

10. Сіранчук Т., Бровчак Л. С. Музично-ритмічні ігри дітей старшого дошкільного віку як чинник творчого розвитку. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами:* збірник матеріалів (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 27 квітня 2023 р.). . Вінниця, 2023. № 5. С.167-170.

11. Форостян О. І. Теоретичні та методичні засади фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями зору. НПУ імені МП Драгоманова, 201. 126 с.

12. Хабіб Д., Юрченко О., Сергієнко К. Адаптивна фізична культура дітей з послабленим зором. *Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення* : матеріали X Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (12-13 трав. 2016 р.). Львів, 2016. С. 282-284.

УДК 376.091.32:51

Паніцька Ірина,
магістр ІІ курсу, групи 2мзкп
спеціальності 016.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка
Науковий керівник: Омельянович І.М., к. пед. н., доцент

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ З'ЯЗКІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему застосування міжпредметних зв'язків на уроках математики в спеціальній школі. Розкрито зміст поняття «міжпредметні зв'язки», їх класифікація у сучасній дидактичній літературі. Охарактеризовано основні функції міжпредметних зв'язків: методологічна; освітня; виховна; розвивальна; конструктивна. Представлено міжпредметні зв'язки уроків математики з іншими уроками в спеціальній школі.

***Ключові слова**: діти з інтелектуальними порушеннями, міжпредметні зв'язки, спеціальна школа, інтегрований підхід.*

The article focuses on the use of connections between different subjects in mathematics classes within a special school context. It explains the concept of "interdisciplinary connections" and discusses how they are classified in contemporary educational literature. The main roles of these connections are outlined, including

their methodological, educational, developmental, and constructive functions. The article provides examples of how interdisciplinary connections can be integrated into mathematics lessons alongside other subjects in a special school setting.

Key words: *kids with intellectual disabilities, interdisciplinary connections, special school, integrated approach.*

Сьогодні в умовах реалізації Концепції Нової української школи (НУШ) 2016 р. на перший план у сфері освіти виступає організація освітньої діяльності на засадах дитиноцентризму, компетентісного та інтегрованого підходів, тобто відповідно до особистісно-орієнтованої моделі навчання та виховання [5].

Стрижневим концептом цієї моделі є максимальне врахування закладом освіти прав та свобод дитини, орієнтування на її здібності (творчі, інтелектуальні), інтереси та потреби.

Серед напрямів вирішення окресленої проблеми щодо покращення навчально-виховного процесу учнів з ітелектуальними порушеннями в межах спеціальної школи є формування у них освітніх знань на міжпредметній (інтегрованій) основі. Суть технології використання міжпредметних зв'язків полягає у включенні в освітній процес сукупності епізодичних матеріалів з інших навчальних предметів при одночасному збереженні самостійності кожного з них.

Протягом останніх років в Україні відзначається суттєве розширення спектру проведених досліджень з питань інтегрованого навчання, тобто практичного застосування в освітньому процесі міжпредметних зв'язків. Так, серед українських науковців, які присвятили свої наукові розробки питанню оволодіння знаннями учнями з інтелектуальними порушеннями на основі міжпредметних зв'язків, можна відзначити О. Гаврилова, С. Мирського, Г. Мерсіянову, В. Синьова та ін.

Проблематика особливостей використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання та виховання учнів з інтелектуальними порушеннями розкривають у своїх наукових працях такі українські дослідники, як: К. Ардобацька, В. Бондар, І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, С. Миронова, Л. Одинченко, О. Хохліна та ін.

Науковці акцентують свою увагу на доцільності та необхідності широкого впровадження в освітній процес спеціальної загальноосвітньої школи міжпредметних зв'язків із урахуванням рівня розвитку здобувачів освіти, їх вікових та індивідуальних особливостей. Більше того, автори наголошують на тому, що за допомогою використання міжпредметних зв'язків педагог спеціальної школи здатен забезпечити: підготовку учнів до сприйняття нових понять; формування уявлень про певні об'єкти та явища; закріплення раніше здобутих знань, умінь та навичок; надання додаткових відомостей та також демонтрацію взаємозв'язків; виділення загального та визначення відмінних та спільних рис між об'єктами дослідження/вивчення.

Успіх у використанні міжпредметних зв'язків обумовлюється вибором методів та прийомів навчання, а також доцільністю та правильністю їх

практичного використання педагогом в освітньому процесі. Так, практика роботи в спеціальних закладах освіти свідчить про те, що забезпечення реалізації загальноосвітніх, корекційно-розвивальних та виховних завдань, які ставить учитель на уроках, є можливим, виключно, завдяки тісному зв'язку всіх навчальних предметів, а також наявному життєвому досвіді учнів означеної категорії.

Проблема формування міжпредметної інтеграції в шкільній освіті протягом тривалого часу розроблялася науковцями та педагогами-практиками. Так, ще видатний педагог Я. Коменський у своїх роботах зазначав, що усе те, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися в такому ж зв'язку. Англійський філософ та педагог Дж. Локк вважав, що кожна навальна дисципліна не може та не повинна викладатися в «чистому» вигляді, її обовязково слід наповнювати елементами з інших навчальний предметів [2].

Починаючи з XX ст. теорія міжпредметних зв'язків досліджувалася та розроблялася і при цьому безпосереднє впровадження міжпредметних зв'язків на рівні інтеграції знань знаходить своє відображення у наукових працях зарубіжних учених-педагогів Дж. Дьюї, Г. Кіршенштейнера та В. Лая [3, с. 27].

Українські дослідники Б. Грінченко та І. Огієнко одні з перших на території України почали піднімати питання доцільності та необхідності дотримання принципу єдності знань із урахуванням діалектичного методу та критикували різні комплексні програми, в яких знаходили своє втілення штучні зв'язки [4, с. 125-126].

Так, на початку 1930-х рр. поступово почалося усунення розрізненості між навчальними предметами. Н. Полонська-Василенко була прибічником розкриття дидактичних аспектів проблеми використання міжпредметних зв'язків у навчальній діяльності учнів [4, с. 126]. А вже у 50-ті рр. XX ст. теорія міжпредметної інтеграції стала розроблятися з позицій активізації навчальної діяльності учнів.

В. Столяр констатує, що міжпредметні зв'язки поглиблюють зміст уроку, підвищують його пізнавальну цінність, учні наочно переконуються у взаємозв'язку процесів і явищ навколишнього світу. Пізнавальна діяльність учнів на уроці під впливом міжпредметних зв'язків значно активізується. Учні застосовують знання відразу з декількох предметів до вирішення нових пізнавальних завдань, проблемних питань. Це вимагає значного напруження пам'яті, інтелектуальних і вольових процесів. Спостерігається високий інтерес учнів до уроку протягом тривалого часу [9, с. 72].

Звертаючись до системного підходу, В. Добровольський, В. Кондратенко, Т. Ремех пропонують класифікувати міжпредметні зв'язки за трьома типами [6, с. 212-213] (рис. 1.1).

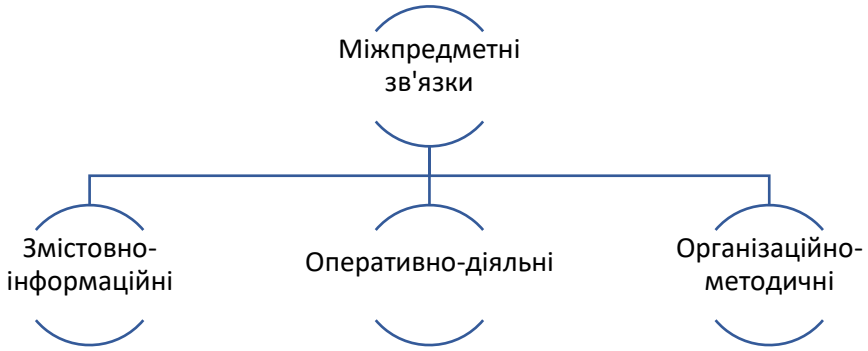


Рис. 1.1. Класифікація міжпредметних зв’язків у сучасній дидактичній літературі (системний підхід)

Особливістю міжпредметних зв’язків є їхня багатоаспектність, тому використання та дотримання принципу системного підходу забезпечує її розкриття у навчальному процесі, а саме у змісті, методах та формах організації. Так, завдяки системному застосуванню міжпредметних зв’язків забезпечується розвиток кругозору, глибини мислення; здійснюється швидке сприйняття явищ навколишньої дійсності, а також надається допомога у розвитку навичок використання різних знань потенційного характеру в різних навчальних дисциплінах прикладного характеру.

Основними функціями міжпредметних зв’язків в навчальному процесі можна відзначити такі: 1) методологічна; 2) освітня; 3) виховна; 4) розвивальна; 5) конструктивна.

. На основі проведено аналізу наукової психолого-педагогічної та методичної літератури було встановлено, що під поняттям «міжпредметні зв’язки» слід розуміти взаємозв’язок між різними предметами чи галузями знань; сукупність спільних аспектів, які з’єднують різні навчальні дисципліни та показують їх взаємозв’язок та взаємовплив; їх застосування в освітньому процесі сприяє глибшому розумінню предметів, розвитку мислення, творчого мислення та проблемного підходу.

2. Під поняттям «засвоєння знань» прийнято розуміти процес відображення в мозку людини сукупності об’єктивно існуючих знань, які здобуті людством.

3. Міжпредметні зв’язки мають власну класифікацію та диференціюються на такі основні форми: 1) за складом; 2) за напрямом дії; 3) за способом взаємодії елементів.

Основними функціями міжпредметних зв’язків в навчальному процесі можна відзначити такі: 1) методологічна; 2) освітня; 3) виховна; 4) розвивальна; 5) конструктивна.

У навчанні міжпредметні зв’язки можуть сприяти інтегрованому підходу до навчання, що забезпечує всебічний розвиток учнів.

На сьогодні у спеціальній психолого-педагогічній та методичній літературі (В. Синьов, А. Мицик, О. Гайченко та ін.) зазначається, що одним із найбільш складних та довготривалих процесів навчання учнів з інтелектуальними

порушеннями в корекційній педагогіці є засвоєння ними математичних знань. Це обумовлено тим, що основою системи математичних знань учня є достатній рівень розвитку сукупності мисленнєвих процесів – аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, які, як правило, в учнів з інтелектуальними порушеннями є найбільш порушеними [7].

Процес оволодіння елементарними математичними поняттями вимагає від учня з інтелектуальними порушеннями наявності достатнього рівня розвитку окремих процесів логічного мислення – синтезу, аналізу, узагальнення, порівняння, класифікації [8, с. 74].

Так, в учнів елементарні математичні уявлення формуються на основі здобуття та накопичення власного життєвого досвіду у процесі предметно-практичної та ігрової діяльності під керівництвом дорослого (батьків/педагога).

Формування поняття «число» в учнів з інтелектуальними порушеннями є утрудненим та довготривалим, оскільки спочатку відбувається утворення сукупності елементарних уявлень про множину, яку слід позначати певним числом, а вже потім про кількість конкретно визначених предметів, які стоять за цим числом; у подальшому відбувається поступове виділення суттєвої ознаки числа та відбувається його узагальнення й утворення самого поняття.

Більше того, учні спеціальної школи мають занижену здатність до узагальнення, що відображається у певних труднощах під час формування математичних понять, а також у засвоєнні законів та правил. У цієї категорії учнів насилу відбувається формування таких понять, як «число», «рахунок», утруднено відбувається засвоєння закономірностей десяткової системи числення.

Розглядаючи особливості засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями математичних знань, можна відзначити, що вони через несформованість умінь мислити зворотньо, майже нездатні пов’язувати різні взаємодоповнюючи поняття та, опанувавши та засвоївши одне з них, можуть не мати уявлень про інше, яке є зворотнім. Наприклад, «багато – мало», «великий – маленький» тощо. Вони, як правило, не пов’язують такі поняття в пари, а їх сприйняття відбувається відокремлено, що, у свою чергу, призводить до того, що школярі не можуть впоратися з порівнянням чисел, встановленням зв’язків та порядку під час вивчення натурального ряду чисел.

При цьому найбільш проблематичним у процесі формування математичних знань в учнів спеціальної школи є питання просторово-часових уявлень, що проявляється, перш за все, у тому, що вони орієнтуються в схемі власного тіла на рівні наочності, недостатньо володіють вербальними позначеннями просторового розташування частин тіла, що продукую гальмування у формуванні інших видів просторового орієнтування.

Так, забезпечення реалізації завдань математики в спеціальній школі унеможливлюється без її тісного взаємозв’язку з іншими навчальними дисциплінами. Як зазначає О. Гаврилов, «застосування математичних знань можливе під час вивчення інших предметів так само, як і використання матеріалу з історії, природознавства, української мови, трудового навчання, малювання

тощо на уроках математики» [1, с. 14]. Перед учителем ставляться завдання не лише навчити учнів математичним знанням, але й пояснити,. Чому вони їм потрібні та як саме вони зможуть використовувати їх у подальшому дорослому житті. З огляду на це вчителю математики доводиться мати справу з трьома видами міжпредметних тимчасових зв'язків: попередніми, супутніми та перспективними(рис. 1.2).

Розглянемо деякі міжпредметні зв'язки математики з іншими навчальними дисциплінами в спеціальній школі.

1.

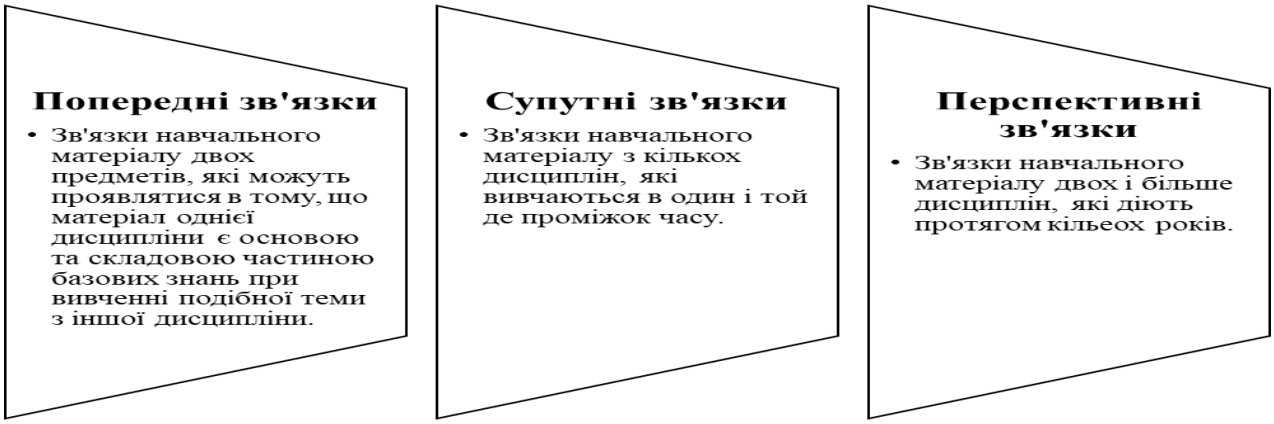


Рис. 1.2. Види міжпредметних зв'язків

1. *Математика і уроки сільськогосподарської праці.* Під час проведення уроків сільськогосподарської праці учні з особливими освітніми потребами повинні застосовувати математичні знання, оскільки без них не зможуть здійснити обрахунок пришкільної ділянки, визначити її площу та кількість необхідного матеріалу для висаджування тієї чи іншої культури, виміряти відстань від дерева до дерева під час закладки саду тощо. Водночас, отримані числові дані від вимірювання площі, відстані, об'єму – це основа складання та розв'язування арифметичних задач на уроках математики і тим самим сприяє закріпленню знань учнів про ці міри [1, с. 14].

2. *Математика і уроки ручної праці.* Широке використання математичних знань здійснюється на уроках ручної праці. Так, учні з інтелектуальними порушеннями можуть вирізати різні геометричні фігури, обводити їх за трафаретами тощо. Під час роботи з папером вони вчаться правильному визначенню середини аркуша, розміщенню на ньому геометричних фігур, тим самим розвиваючи свої просторові уявлення. Водночас на уроках математики у пропедевтичний період школярі мають змогу ознайомитися з такими ознаками, які вони зможуть постійно використовувати під час свої трудової діяльності.

3. *Математика і уроки професійно-трудового навчання.* Як зазначає О. Гаврилов, уроки математики тісно пов'язані *з уроками професійно-трудового навчання*. Знання, вміння та навички, які отримують учні з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках математики, активно можуть використовуватися учнями під час оволодіння своєю професією. Наприклад, серед швейних, картонажних, столярних та слюсарних виробів завжди можна зустріти такі, в основу яких покладено форму трикутника, прямокутника,

квадрата, і креслення яких здійснюється шляхом використання лінійки, косинця, циркуля, транспортира [1, с. 15].

Варто зазначити, що в процесі виготовлення різних виробів з геометричною формою учням з інтелектуальними порушеннями слід навчитися проводити обчислення кількості матеріалів, необхідних як для одного виробу, так і для цілої партії товару, що, у свою чергу, вимагає знань правил та прийомів усних та письмових обчислень, а також усвідомлення алгоритму їх виконання. Проте учні з порушеннями інтелекту, за наявності певної суми математичних знань, які є необхідними для вирішення поставленої проблеми, нерідко не здатні опанувати самостійне їх застосування у проблемних ситуаціях. Це можна пояснити відсутністю асоціацій між певними математичними поняттями, закономірностями та тими життєвими явищами, з якими їм вже доводилося зустрічатися у процесі виконання певних трудових операцій. З цього випливає, що головним завданням учителя математики та вчителя трудового навчання є створення таких ситуацій, в яких ці асоціативні зв'язки можуть утворюватися, і учні з інтелектуальними порушеннями їх усвідомлювали.

Наприклад, вчитель математики може використовувати знання та досвід учнів, отримані на уроках професійно-трудового навчання. Він проводить із учнями бесіду на такі питання: *«Який виріб виготовляли під час уроків трудового навчання?», «З якого матеріалу воно виконане?», «Яка товщина листового металу?», «За допомогою якого інструменту визначали товщину металу?», «В яких випадках вимірюють, коли знімають мірку для шиття спідниці, блузки в швейній майстерні?»* тощо.

4. *Математика і уроки української мови*. Враховуючи той факт, що навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в спеціальній школі спрямоване на підготовку дітей-випускників до самостійного життя в суспільному середовищі після її закінчення, надзвичайно важливим є знання української мови та математики у практичному аспекті. Саме під час цих двох уроків учитель працює над мовленнєвим розвиток школярів, над виправленням (корекцією) наявних порушень звуковимови або інших його сторін, збагаченням словникового запасу новими термінами, які можна використовувати у взаємодії з іншими людьми в процесі спілкування, а також над формуванням сукупності чітких, лаконічних, граматично та стилістично правильних висловлювань [1, с. 15].

Запас відповіді на запитання математичної задачі сприяє закріпленню в учнів з інтелектуальними порушеннями знань правил правопису. Більше того, під час уроків літературного читання та письма відбувається формування техніки швидкого, правильного та виразного читання, що, у свою чергу, сприяє кращому усвідомленню змісту арифметичних задач, а також розумінню викладеної в ній ситуації.

5. *Математика і уроки образотворчого мистецтва.* Наявність міжпредметних зв'язків між математикою та образотворчим мистецтвом знаходить свій прояв більшою мірою в декоративному малюванні. Під час цих уроків учні з порушеннями когнітивного розвитку навчаються малювати

орнаменти з геометричних фігур, оптимально розміщувати малюнки на аркуші паперу, а також співвідносити певні пропорції, що забезпечує закріплення знань назв геометричних фігур і співвіднесення з їхнім зображенням.

6. Математика і уроки природознавства (інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в початковій школі) та географії. Інтеграція географії з математикою знаходить своє втілення під час вивчення таких тем, як «План», «Масштаб», «Земна куля» тощо, під час яких учні з інтелектуальними порушеннями проводять вимірювання площі класу, шкільної ділянки, що, у свою чергу, сприяє формуванню креслярських та вимірювальних навичок. Більше того, школярі проводять обчислення відстаней між містами, селищами, мають змогу закріплювати знання про об'ємні геометричні тіла.

Наприклад, у 5 класі щодо десяткових дробів можна дати інтегрований урок на тему «Задачі на всі дії з десятковими дробами «Рідна природа». На цьому уроці учні з інтелектуальними порушеннями паралельно із відпрацюванням обчислювальних навичок дізнаються багато цікавого з життя природи: швидкість польоту ластівки; скільки потрібно сіна корові на всю зиму; скільки років потрібно рости дереву, щоб досягти тих чи інших розмірів. Також особливо актуальними є теми з охорони довкілля, тварин тощо.

У 6 класі до уроку математики на тему «Куля» можна доєднати географію та утворити інтегрований урок «Куля. Планети Сонячної системи», під час якого учням з інтелектуальними порушеннями можна дати для виконання завдання на визначення діаметру різних планет. Учні дізнаються, що планета Земля має форму геоїду; їм стане відомо, що хто такі хвостаті жителі неба (комети) та багато іншого.

До уроку на вивчення теми позитивних і негативних чисел можна інтегрувати урок математики з географією та провести його на тему «Позитивні і негативні числа. Кліматичні умови Вознесенського району Миколаївської області», під час якого учні можуть вивчати негативні числа, вести спостереження за температурою повітря, порівнювати її зі спостереженнями минулих місяців/тижнів/днів тощо. Під час уроку учні з інтелектуальними порушеннями можуть ділитися своїми спостереженнями, проводити розрахунки, робити висновки про природні явища, особливості погоди, утворювати причинно-наслідкові зв'язки у природі та ін.

На уроках для усного рахунку можна використовувати такі завдання, як: «Заповни таблицю», де кожному числу (відповіді від прикладу чи рівняння) відповідає певна буква. Школярі, виконавши завдання, дізнаються щось нове про тварин, щось із медицини, і безліч нових цікавих знань. Наприклад: «Виконайте дії, запишіть у таблицю букву, що відповідає отриманому результату». Отримане слово означає назву найкоротшого у світі алфавіту. У ньому налічується 11 букв, і він використовується мешканцями Папуа Нової Гвінеї. Скільки букв міститься в українському алфавіті? Де розташована Нова Гвінея? Такими запитання сприяють формуванню різноманітних міжпредметних знань.

7. Математика і уроки історії. Історія збагачує математику гуманітарним та естетичним змістом, розвиває мислення учнів з

інтелектуальними порушеннями. Так, на уроках історії передбачається використання знань учнів з математики під час формування уявлень про час, його відлік, обчислення тривалості тієї чи іншої історичної події. Зазначені дисципліни дають матеріал для складання та розв'язування арифметичних задач на уроках математики.

При повідомленні учням історичних математичних відомостей, можна використовувати карти стародавніх часів та сучасності, тому учні найповніше уявляють собі картину часу, коли відбулося математичне відкриття. При розгляді карт учні можуть знайти стародавні міста, наприклад, місто Олександрію, а потім відповідають на запитання: «Яким морем омивається місто?» (Середземним); «Із якою річкою пов'язана історія цього міста?», «До якої країни належить Олександрія?» (Єгипет); «Назви головну річку Єгипту та її природні особливості?» (Ніл) тощо. Такі завдання сприяють розвитку уяви, мислення учнів, формує уміння зіставляти, порівнювати тощо.

8. Математика і уроки фізичної культури. Міжпредметні зв'язки математики з фізичною культурою відіграють важливу роль та сприяють формуванню в учнів математичних понять та залежностей, адже саме на них школярі ознайомлюються з абстрактними величинами, які не можуть уявити абстрактно: довжина в 1 км, швидкість руху людини тощо.

9. *Математика та уроки соціально-побутового орієнтування.* Формування міжпредметних зв'язків на уроках математики та соціально-побутового орієнтування сприяє отриманню навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями застосовувати математичні знання під час вирішення арифметичних завдань, умови яких максимально наближені до життєвих ситуацій, а саме:

- формування економічних понять під час уроків математики;
- розкриття економічної суті питань побуту, виробництва, сільського господарства, сфери торговельних відносин;
- оволодіння елементарними економічними поняттями;
- успішна адаптація в побуті;
- включення у виробничу діяльність.

Вирішення цих завдань має змогу допомогти учням з інтелектуальними порушеннями застосовувати математичні знання, вміння та навички у життєвій практиці. У процесі навчання вчитель математики знайомить учнів із такими сферами життя як «Робота», «Сімейний бюджет», «Покупки», «Режим дня», «Професії» тощо; різноманітними грошовими розрахунками, які докладно вивчаються на корекційних заняттях із соціально-побутового орієнтування, підвищує мотивацію учнів до вивчення математики, коригує пізнавальну діяльність учнів, формує знання та вміння, які є необхідними для успішної соціально-трудової адаптації [46; 78].

Відтак, уміння вчителя математики використовувати міжпредметні зв'язки забезпечує більш ефективну організацію процесу формування в учнів з інтелектуальними порушеннями математичних знань, умінь та навичок, закріпити матеріал, поясними його практичне призначення для життя та трудової

діяльності людини; сприяє застосуванню педагогом таких корекційних методів та прийомів, які б давали змогу більш ефективно долати наявні психофізичні порушення в учнів з особливими освітніми потребами.

Встановлено, що навчання математиці в спеціальній школі має носити предметно-практичну спрямованість, бути тісно пов'язаним із життям та професійно-трудовою підготовкою учнів, а також з іншими навчальними предметами.

Таким чином, на основі вивчення методичної літератури та аналізу передового педагогічного досвіду, можна зробити такі висновки:

1. Реалізація завдання підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до соціально-трудової адаптації та життя в сучасних економічних умовах неможлива без тісного зв'язку між викладанням математики з різними навчальними предметами, насамперед професійно-трудовим навчанням, соціально-побутовим орієнтуванням, географією, українською мовою та ін.

2. Цілеспрямована реалізація міжпредметних зв'язків математики та професійно-трудового навчання позитивно впливає на розвиток обчислювальних, вимірювальних та креслярських навичок, на можливість їх використання у різних життєвих та трудових ситуаціях.

3. Здійснення міжпредметного зв'язку уроків математики та корекційних занять із соціально-побутової орієнтування сприяє комплексному формуванню елементарних економічних знань, необхідних випускникам спеціальних шкіл для успішнішої соціально-трудової адаптації в сучасних економічних умовах.

В подальших дослідженях було б корисно вивчати використання міжредметних зв'язків на бінарних уроках в спеціальній школі.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В., Ляшенко О.М. Курс лекцій зі спеціальної методики викладання математики в додатковій школі: Навчальний посібник. Частина 1. Кам'янець-Подільський, 2004. 196 с.
2. Інтегроване навчання – це що таке? Форми, технологія та умови навчання. 2021. URL: https://government.com.ua/navchannia/integrovane-navchannya-tse-shcho-take-formi-tekhnologiya-ta-umovi-navchannya.html (дата звернення: 07.10.2023).
3. Окса М.М. Інтегроване навчання в досвіді А.С. Макаренка. Розвиток інтегрованого навчання в історії української та зарубіжної школи і педагогіки. 2018. С. 27-35.
4. Поберецька В. Впровадження інтегрованого навчання в початковій освіті: закордонний досвід // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2020. № 3. С. 125-132.
5. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. *Офіційний вісник України*. 2017. №1. Стор. 84. Ст. 22.
6. Ремех Т.О. Реалізація міжпредметих зв'язків у шкільних підручниках із правознавства. *Проблеми сучасного підручника.* 2014. Вип. 14. С. 211–218.
7. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіки, Олігофренопедагогіка: Підручник. Ч. І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.

8. Сілявіна Ю.С. Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 - корекційна педагогіка. , Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.
9. Столяр В. Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення математики. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 71-76.

УДК: 376.091.3:616.896-053.2]:316.612

Поплавська Ганна,
магістр ІІ курсу, групи 2 мзксф
спеціальності 016.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка
Науковий керівник: Шульженко Д.І.,
доктор педагогічних наук, професор

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ІСТОРІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТА РОЗУМІННЯ ОСОБИСТОГО ПРОСТОРУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА У ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ

Стаття присвячена теоретичному аналізу ефективності та необхідності використання соціальних історій з метою покращення просоціальної поведінки у дітей з РАС. Також досліджуються практичні аспекти створення та використання в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра даного метода з метою формування розуміння меж власного простору та особистого простору інших людей, вміння створювати соціальний сценарій власної поведінки до настання певної соціальної ситуації. Використання соціальних історій фахівцями у взаємодії з батьками – це дієвий метод та інструмент на шляху успішної соціалізації дитини з РАС, ефективність якого доводять наукові дослідження.

Ключові слова: *соціальні історії, соціалізація, діти з розладами аутистичного спектра, особистий простір, дослідження, соціальна поведінка, соціальний сценарій.*

The article is devoted to the theoretical analysis of the effectiveness and necessity of using social stories in order to improve prosocial behavior in children with ASD. The practical aspects of creating and using this method in correctional work with children with autism spectrum disorders are also explored in order to form an understanding of the boundaries of one's own space and the personal space of other people, the ability to create a social scenario of one's own behavior before a certain social situation occurs. The use of social stories by specialists in interaction with parents is an effective method and tool for the successful socialization of a child with ASD, the effectiveness of which is proven by scientific research.

Key words: *social stories, children with autism spectrum disorders, personal space, research, social behavior, social scenario*.

На сьогоднішній день кількість дітей з розладами аутистичного спектра стрімко зростає. На думку американського дослідника Barry Wright, розлади аутистичного спектра (РАС) - це складні психоневрологічні порушення, наявність яких свідчить про те, що у дитини знижена здатність до засвоєння соціальних правил та поведінкових норм [7]. Ця особливість негативно впливає на соціальну взаємодію з іншими людьми, навчання та психічне здоров'я, ускладнює інтеграцію в суспільство, підвищує рівень тривожності та поведінкових розладів [5; 7]. Розлади аутистичного спектра, за словами українського лікаря-психіатра О. Чабана, – це одна з найбільших та надскладних загадок, яка існує у людському мозку. Недаремно виникло таке визначення РАС (Autism Spectrum Disorder, ASD), як «прояви проблем нейроонтогенетичного розвитку в напрямку «*плід-дитина-доросла людина*», з якими людина живе все своє життя. На думку дитячого лікаря-психіатра І. Марценковського, РАС найкраще підлягають психолого-педагогічній корекції. Важливою особливістю дітей з розладами аутистичного спектра є порушення або відсутність у них відчуття власного простору, розуміння меж особистого простору інших людей, а також емоцій оточуючих та своїх власних. Такі розлади є провідною, базисною причиною, яка призводить до *порушень соціалізації та соціальної взаємодії дітей з РАС, які, як вже доведено численними дослідженнями, є основними проявами розладів аутистичного спектра в будь-якому віці.* В Україні, за словами Президента Асоціації дитячих неврологів України Л. Кирилової, статистичні дані щодо кількості дітей з РАС відсутні. На підставі аналізу зростаючої кількості звернень батьків можна вважати, що РАС - це маловивчена та актуальна проблема сучасної медицини, психології та педагогіки. Діти з РАС в нашій країні складають велику групу серед дітей з особливими освітніми потребами. Особливо гостро постало питання роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра та їхніми родинами під час воєнних дій на території України. Порушення звичного та налагодженого способу життя з такою дитиною – це виклик суспільству, фахівцям, науковцям, який вимагає адаптації, модифікації, індивідуалізації методів, прийомів та інструментів корекції.

Теоретичним підґрунтям наукового пошуку є ідеї авторки методу соціальних історій Social Stories™ Керол Грей [6]; дослідження К. Бейнз з питань поведінкових та пропріоцептивних розладів у дітей з РАС, теорія А. Адлера стосовно важливості формування соціальних навичок в дитячому віці. В ході теоретичного дослідження проаналізовано сучасні американські наукові дослідження, які спрямовані на розкриття механізмів, особливостей прояву та методів корекції заттримки соціалізації у дітей з РАС, пошук можливостей подальшого впливу з метою покращення комунікації та інтеграції в соціумі. Наукові дослідження D. McPherson, Carter, McConnell, Rogers, Barry, Kiasuy, Mi N. Park, Emily E. Moulton, Elizabeth A. Laugeson, Mi N. Park, Emily E. Mailton, Dorothy Scattone, Daniel H. Timgstrom, Susan M. Wilczynski at al. є вагомим підґрунтям для модифікації психолого-педагогічних стратегій корекції розладів

аутистичного спектра, в тому числі з використанням методу поведінкового втручання за участі батьків - соціальних історій [6; 12]. В ході теоретико-методологічного аналізу, спираючись на дослідження таких українських науковців, як В. Тарасун, Л. Кирилова, Д. Шульженко, А. Заплатинська, І. Марценковський, О. Синиця, Т. Скрипник, М. Шеремет, Г. Блеч, О. Чабан, О. Кідалова та ін. було визначено, що провідна причина порушень соціалізації у дітей з РАС - це порушення розуміння кордонів особистого простору, розлади в усвідомленні власного «Я», страхи втручання інших людей у цей простір та мовленнєві розлади [3; 5]. Практичний досвід сучасних фахівців, які використовують соціальні історії в якості одного із методів формування соціальних навичок та корекції порушень соціальної поведінки у дітей з РАС доводить його високу ефективність та необхідність впровадження.

Спираючись на думку А. Адлера, що основу життя людини складає її приналежність до суспільства, концепція роботи з дітьми з РАС має будуватися на розумінні того, що людина – це частина гармонійно інтегрованих систем, таких як суспільство та родина. Розвиток соціальних інтересів та навичок відбувається в оточенні інших людей, для дитини – це в першочергово мати, яка, на думку Д. Зиглер, Л. Хьєлл, найбільше у житті впливає на розвиток та формування соціальної поведінки та усвідомлення дитиною власного «Я» [1, с. 128]. Проаналізувавши результати досліджень, можна зробити висновок, що *формування та активний розвиток соціальних навичок відбувається в дитячому та підлітковому віці у тісній взаємодії з батьками*. На думку таких науковців, як Д. Готтман, Д. Сігел, Д. Гоулман та ін. максимальна, чітко *скоординована робота та взаємодія родини та фахівців* з формування розуміння власного «Я» та особистих кордонів має проводитися саме в такі сензитивні періоди життя дитини з РАС. Характерною особливістю дітей з РАС є труднощі в соціальній поведінці, використанні мовлення, низька здатність до інтерпретації очікувань інших людей та їхніх почуттів, емоцій; незрозумілість поведінки інших, неправильне її тлумачення; нездатність ініціювати взаємодію з іншими, будувати відносини, відстутність інтересу до почуттів інших; нерозуміння того, що відбувається навколо; відсутність навичок привітання та відповіді на прості запитання. Науковці характеризують подібні розлади як *затримку соціальних навичок, соціальної поведінки, очикувань та соціальної взаємодії* [2; 5]. Внаслідок таких порушень дитина з РАС відчуває себе некомфортно, проявляє агресивну, нечутливу проблемну поведінку (укуси самого себе або інших, бродяжництво, самошкодження – удари себе по голові, навмистне натикання на предмети, биття предметів, удари ногами та ін.). Такі прояви є висловленням потреб дитини, про які вона не може повідомити через брак соціальних навичок. Для соціалізації дитини з РАС, за словами С. Уідер, С. Грінспен, необхідним є розуміння особистих кордонів, розвинене мовлення, використання соціальних сигналів, знання того, що можна очікувати в певній ситуації, правильна реакція у вигляді адекватної соціальної поведінки, яка не суперечить нормам суспільства, а також тривала корекційна робота фахівців та родини в напрямку побудови терапевтичної програми, яка дасть позитивну динаміку в напрямку

здорової інтеграції дитини з РАС в соціум є об'єктом сучасних наукових досліджень [4; 10].



Мал. 2. Учасники процесу соціалізації дитини з РАС.

Концепція розуміння особистого простору у дітей з РАС є дуже складною, оскільки включає не лише власний простір людини, а й оточуючих. Одним з ефективних та широко впроваджуваних в роботу фахівцями інструментів для формування просоціальної поведінки у осіб з РАС, створення власних поведінкових сценарієв ще до настання певних соціальних ситуацій є *соціальні історії* (соціальні сценарії). Цей популярний метод допомагає фахівцям та батькам наблизити дитину з РАС до суспільства, навчити взаємодіяти з ним. «Соціальні історії», за словами Mourad Ali Eissa Saad – це індивідуальні короткі історії, які використовують для допомоги дітям з РАС розуміти соціальні ситуації шляхом пояснення поведінки, а також наведення прикладів та варіантів відповідей при певних обставинах. Влучним є визначення американського науковця McCatren, що *соціальні історії є методом педагогічного втручання при РАС з метою підвищення рівня просоціальної поведінки в дитячому віці* [7]. *Соціальні історії особистого простору* (Personal Space) – це короткий візуальний та текстовий інструмент, розроблений з метою допомоги людям з РАС, сенсорними порушеннями правильно розуміти та поважати концепцію власного особистого простору та оточуючих. Авторкою метода Social Stories™ є *Керол Грей (Carol Gray*) – вчитель із США, яка працювала з дітьми з РАС, а наразі очолює спеціалізований Центр з соціального навчання і є консультантом з інклюзивної освіти дітей з РАС. Соціальні історії, які вона вперше опубліковала в 1991 році, демонструють дитині адекватну просоціальну поведінку, пояснюють її у вигляді короткої історії [6]. Соціальні історії розробляються індивідуально для дитини, а також можуть мати універсальний характер. Зміст історії має бути пристосованим до індивідуальних потреб дитини, соціальних ситуацій, які потребують вирішення та удосконалення поведінки. При створенні соціальних історій використовується простий чіткий текст, привабливі ілюстрації, інтерактивні завдання, музичні твори, відеофрагменти, аудіосупровід які підсилюють сприйняття. Метод соціальних історій/сценарієв – це дати відповідь дитині з РАС на запитання, як взаємодіяти належним чином з іншими людьми та зробити життя осіб з РАС та їхніх родин більш комфортним в нестабільних умовах сучасного суспільства.

За даними дослідницької статті видання *Focus of Autism and Other Developmental Disorders (USA)* після 2000 року проведено більше десяти наукових досліджень, які підтверджують високу ефективність використання соціальних сценарієв/історій особистого простору в рамках поведінкового втручання при РАС. В більшості проведених досліджень соціальні історії поєднувалися з іншими методами втручання [12]. Дослідження, проведене Ozdemir у 2008 році, оцінювало використання декількох мультимедійних соціальних сценарієв на тривалість соціальної взаємодії між дітьми з РАС. В практичному експерименті троє дітей 3 рази на тиждень знайомилися з певними соціальними історіями, а потім реалізовували їх у вигляді ігрових ситуацій між собою протягом 10 хвилин. Результати показали збільшення тривалості соціального залучення для всіх учасників. Двоє дітей навіть демонстрували використання вивчених соціальних історій в межах свого класу. Додаткові техніки поведінкового втручання при цьому не використовувалися. Daniella у 2014 році провела дослідження на групі з трьох дітей дошкільного віку з важкими формами РАС. Її мета – оцінка впливу мультимедійних соціальних сценарієв на проблемну та просоціальну поведінку у дітей. Були використані мультимедійні та стандартні соціальні історії. Результати показали покращення просоціальної поведінки у всіх трьох дітей в обох варіантах. Під впливом мультимедійних соціальних історій покращення було сильнішим. Але рівень проблемної поведінки після завершення експеримента не зменшився [7]. Науковці Sansosti, Powell-Smith, Myles проводили дослідження впливу персоніфікованих мультимедійних соціальних історій, які моделювалися на прикладі однолітків, поєднували текст, відеофрагменти, аудіосупровід. В ході дослідження учасникам давали подивитися змонтовану соціальну історію стосовно особистого простору один раз на день в школі перед тим, як така ситуація мала статися. Науковці відмітили, що рівень соціальної залученості та комунікації з однолітками у таких дітей підвищився, хоча учасники ще потребували підказок дорослого [7]. Scattonne у 2008 році довів позитивний вплив комбінованих мультимедійних соціальних історій на зорове сприймання та мовлення 9-річної дитини, якій пропонували певний час три різні відео-соціальні історії (мультимедійні), які вимагали поступової соціальної залученості дитини протягом 5 хвилин в три етапи: перший – тільки зоровий контакт з дорослим за кадром, другий – зоровий контакт та усмішка, третій – зоровий контакт, усмішка та ініціація комунікації. Результати показали покращення мовлення дитини та її соціальної активності під час спілкування з дорослим [7; 12]. Milford, Vandermeer at al. у 2015 році досліджували вплив мультимедійних соціальних історій, які демонструвались на планшеті трьом дітям 4-річного віку з РАС і містили, окрім безпосередньо сценарієв, додатково ігрові завдання. Результати показали, що поєднання соціальних історій та ґаджетів (планшетів) ефективне для однієї дитини з трьох. Отже, такий спосіб поєднання підходить не для всіх дітей з РАС [7].

Дослідження порівняння ефективності впливу стандартних соціальних історій стосовно особистого простору та тих, що містять музичний супровід для

чотирьох дітей 6-7 років з РАС проводив Brownell у 2002 році. Результати показали однаковий позитивний вплив на соціальну комунікацію всіх дітей. Після припинення експеримента просоціальна поведінка повернулася на початковий рівень [7]. Згодом Pasiali провів дослідження впливу соціальних історій, які покладені на музику, яка дуже подобається дитині. В експерименті взяли участь одна дівчинка та двоє хлопців з РАС віком 7-9 років. Результати вказують на негайний позитивний вплив музичних соціальних історій на соціальну поведінку дітей. У двох дітей покращення поведінки не зникло після закінчення дослідження та припинення використання соціальних історій [7]. Дослідження музичних соціальних історій Liff у 2011 році проводилося за участі двох дітей дошкільного віку з тяжкими формами РАС. Дітям пропонували традиційні вербальні соціальні історії та покладені на улюблену музику дитини. Результати дослідження показали помірну ефективність вербальних соціальних історій і майже повну відсутність ефективности від використання музичних соціальних сценарієв [7].

Дослідження текстових соціальних історій проводилися Goldstein, Thiemann на групі з п’яти дітей шкільного віку з РАС та включало 10-хвилинне вивчення текстово-графічних соціальних історій, 10 хвилин соціальної взаємодії з однолітками та 10 хвилин самооцінки у вигляді відеозв’язку. Результати показали покращення соціальної взаємодії у дітей як в класі, так і в інших соціальних ситуаціях [7]. Adams, Gouvousis проводили вивчення впливу соціальних історій на поведінку дітей молодшого шкільного віку з РАС, яку вони демонстрували найчастіше: удари, плач, крики, падіння на підлогу. Для кожного учасника експеримента були складені індивідуальні наочні соціальні історії. Результати вказують на суттєве покращення соціальної поведінки, зниження кожної проблемної форми поведінки (частота плачу зменшилася на 48%, крику – на 61%, падінь – на 73%, ударів – на 59%). Соціальна взаємодія дітей покращилася, неналежна поведінка вдома в багатьох випадках замінилася на звернення про допомогу до дорослих [7]. Останні дослідження американських науковців спрямовані на оцінку ефективності використання методів соціальних історій для дітей з РАС зосереджені на оцінці впливу *залученості батьків* до процесу покращення соціальної поведінки. Більшість дослідників формування просоціальної поведінки у дітей з РАС та розуміння ними особистого простору одностайні в наступному: *організація та забезпечення сприятливого середовища для розвитку розуміння власного простору та соціальнох поведінки в цілому в домашніх умовах з батьками допомагає суттєво пришвидшити процес соціалізації дитини з РАС*. Батьки мають усвідомлювати, що *формування соціальних навичок не має закінчуватися, як тільки дитина залишає навчальний заклад* або спеціалізований центр. *Вдома* у звичній комфортній обстановці *в дитини набагато більше можливостей практикувати та вдосконалювати всі навички, які наразі нею вивчаються та закріплюються* [10]. Більшість наукових досліджень доводять загальну ефективність втручання з використанням соціальних історій для дітей з РАС. Вибірка дітей, які брали участь у дослідженнях, є досить обмеженою. В перспективі - проведення масштабних

досліджень впливу соціальних історій на просоціальну поведінку дітей з РАС в суспільстві, в тому числі на покращення розуміння особистих кордонів та формування поваги до особистого простору інших людей [7]. За узагальненими даними, які опубліковані у виданні «Focus on Autism and Other Developmental Disabilities» (випуск №38, червень 2022 року) Mi N. Park, Emily E. Mailton високий ступінь залученості батьків до процесу формування соціальних навичок у дітей з РАС в домашніх умовах відіграє дуже важливу роль та сприяє суттєвому покращенню їхньої соціальної поведінки (дослідження включало оцінку ефективності програми соціалізації PEERS (R) на умовах залучення родини) [11]. Соціальні історії при використанні в домашніх умовах з батьками є зручним, ефективним, простим у використанні та зрозумілим інструментом раннього втручання при РАС. Дослідження науковців Laushey, Heflin (2000) вказують на низьку ефективність процесу соціалізації дітей з РАС в інклюзивних класах. *Для дітей з РАС потрібне чітко структуроване навчання та підтримка з боку дорослих, в першу чергу родини відповідно до рівня їхнього розвитку*. Суть батьківського залучення до програми покращення соціалізації дитини з РАС – це коучінг. Тобто батько/мати – це коучі, наставники для своєї дитини, які навчають, підтримують, контролюють, підказують правила поведінки, розбирають в домашніх умовах та реалізують соціальні сценарії, які найбільш важливі для дитини. Використання соціальних історій полегшує роботу батьків, створюють наочні приклади, дають можливість дітям розуміти та вдосконалювати відчуття особистих кордонів, формуючи правильну та адекватну соціальну поведінку.

Перед створенням або вибором соціальної історії важливо визначити цілі та мету навчання дитини. Основна мета – це спрямування поведінки дитини до певної соціальної реакції або соціальної поведінки. Наступний етап в створенні соціальної історії – це збір необхідного матеріалу. Інформація має містити відповіді на запитання «Де виникає ситуація?», «Коли виникає ситуація?», «З ким виникає ситуація?», «Як довго триває ситуація?», «Що відбувається під час ситуації?», «Як починається та чим закінчується ситуація?». Соціальна історія має бути привабливою для дитини, короткою, зрозумілою, позитивною, доброзичливою, не має містити слів, які створюють тривожний настрій [6]. Всі матеріали мають відповідати віку дитини та бути для неї зрозумілими. Соціальні сценарії про особистий простір можуть включати різні межі – як особисті, так і з іншими людьми, важливі соціальні навички. Після цього починається робота з дитиною з боку фахівців і батьків з використанням обраних сценарієв, їхнього вивчення, використання в реальному житті та закріплення в неочікуваних ситуаціях. При створенні соціальних історій важлиу роль відіграють текстові повідомлення. Авторкою методу визначено сім форматів речень, які мають практично доведену ефективність при створенні соціальних історій [6]:

1. *Описові речення*. Містять факти про те, що люди роблять в певних ситуаціях, визначають місце події, її учасників.
2. *Перспективні речення*. Дають загальну характеристику емоційного, фізичного стану людини, її думок, дають змогу дізнатися точку зору та реакцію

інших людей на певну ситуацію. Вони є дуже важливими для дітей з РАС, оскільки містять інформацію, яка для них недоступна та незрозуміла.

3. *Директивні речення*. У стверджувальній формі містять бажані дії в певній соціальній ситуації, позитивну та зрозумілу відповідь та наслідки дій. Формулюються тільки від першої особи. Приклади: «Я спробую», «Я зможу», «Я зроблю» та ін.

4. *Стверджувальні речення*. Містять підтримку, наголос на певне твердження, підсилюють важливість директивного речення. Приклад: «Як добре, що ти спробуєш...» та ін.

5. *Кооперативні речення*. Містять більше пприкладів для кращого розуміння ситуацій та поведінки інших людей в певних ситуаціях.

6. *Часткові речення*. Їхнє призначення – пауза для дитини з метою висловлення її думок та відповідей на процеси, які відбуваються під час соціальної ситуації.

7. *Контрольні речення*. Використовуються для дітей, які вже вивчали певну соціальну історію. Їхня мета – допомога у визначенні та запам'ятовуванні можливих рішень під час певних соціальних подій. Містять стратегії, які дитина може використовувати, щоб згадати певну соціальну історію. Такі речення додаються за бажанням, нерідко створюються самою дитиною [9]. К. Грей наголошує, що історія має складатися з основних речень за наступною *схемою: декілька описових речень; декілька перспективних речень; директивне речення; контрольне речення.* Інші види речень використовуються автором соціальної історії за необхідності. Н*а одне директивне речення* раціонально використовувати *від 2 до 5 описових*, а також додавати кооперативні, стверджувальні та контрольні речення. Кооперативні речення рекомендовано використовувати в поєднанні з описовими та стверджувальними [6].



Мал. 3. Структура соціальної історії.

Навчання з використанням соціальних історій в поєднанні з іншими методами поведінкової терапії допомагає дітям налагоджувати стосунки, вільно спілкуватися з незнайомими людьми та залишатися в безпеці. Наприклад, дитина має засвоїти, що стояти поруч зі своїм другом – це правильно, а стояти близько до незнайомої людини – неправильно; торкатися обличчя інших людей не можна, а несильно похлопати по плечу, щоб звернути на себе увагу чи висловити прохання – допустимо. Батьки та фахівці можуть використовувати безкоштовні

або платні ресурси (наприклад, YouToube, teacherspayteachers та ін.), де розміщені соціальні історії з різних тем. Такі матеріали можна використовувати в мультимедійному варіанті, завантажувати та роздруковувати для подальшого використання. Другий спосіб – створення індивідуальних соціальних сценаріїв для окремої дитини з урахуванням її вподобань, використанням реалістичних фото, голосу дитини, її улюблених персонажів та музики. Готові візуальні соціальні історії з різних тем особистого простору можна придбати в друкованому вигляді в книгарнях або магазинах спеціальної літератури. У всьому світі соціальні історії є безцінним інструментом для багатьох родин, які виховують дітей з розладами аутистичного спектра [8]. Важливо предоставляти соціальні історії для дитини з РАС в спокійній та комфортній обстановці, регулярно, можливо використання як казки на ніч або в очікуванні черги. Слід використовувати позитивні підкріплення та похвалу, коли дитина демонструє належну поведінку та розуміння особистого простору. Нерідко «карманні» варіанти соціальних історії діти з РАС носять з собою, щоб за потреби ними скористуватися та пригадати [9].

Сучасні дослідження особливостей формування просоціальної поведінки у дітей з РАС з використанням соціальних історій на умовах залучення батьків доводять широкі можливості їхнього використання, в тому числі для дітей з РАС раннього віку в рамках програм раннього втручання. Застосування методу соцціальних історій є простим, зрозумілим, ефективним. Використання такого сучасного інтсрументу в поєднанні з іншими методами дозволяє дитині краще розуміти особисті кордони та власний простір інших людей, їхнє ставлення до ситуації, розпізнавати емоції та інтерпретувати їх, орієнтуватися в тому, що відбувається навколо. Як наслідок – покращення соціалізації, зниження тривожності, небажаної поведінки та більш комфортне життя всієї родини. Вплив родини на формування соціальних навичок у дитини є дуже високим за оцінками дослідників. Батьки разом з фахівцями мають створювати такі програми розвитку просоціальної поведінки дитини з РАС, які дозволять з раннього віку, не оминаючи сензитивні періоди, проводити ефективну комплексну роботу, яка сприятиме успішній соціалізації дитини. Така взаємодія є перспективним та важливим напрямком наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Дем'яненко Б., Ратинська І. Майнфулнес засіб формування емоційного інтелекту та метод психологічної корекції емоційних та поведінкових порушень у дітей та підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2023. № 40. С. 127–135.
2. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів : Тріада плюс, 2007. 44 с.
3. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика: підручник. Київ: Вадекс, 2018. 590 с.
4. Уідер С., Грінспен С. На ти з аутизмом. Використання методики Floortime для розвитку стосунків, спілкування та мислення. Київ: Центр навч. літ., 2023. 597 с.

5. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
6. Gray C. The new social story book. The Donohue Group, 2010. 575 p.
7. Eissa Saad M. The effectiveness of social stories among children and adolescents with autism spectrum disorders: meta-analysis. *International journal of psycho-educational sciences*. 2016. Vol. 5. No. 2.
8. Hamilton F. How to write social stories. *Autism parenting magazine*. 2023. No. 10.
9. McPherson D. How to Create a Personal Space Social Story. *Autism Parenting Magazine*. 2023. No. 11.
10. McPherson D. Social behavior and autism: can social skills be taught? *Autism parenting magazine*. 2021.
11. Park M. N., Moultons E. E., Laugeson E. A. Parent-Assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 2022. Vol. 38. No. 2.
12. Scattone D., Tingstrom D. H., Wilczynski S. M. Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 2006. Vol. 21, no. 4. P. 211-222.

УДК: 376:373.3.091.2(477.52-21)

П'ятниця Єлизавета,
студентка ІІ курсу групи 2т
спеціальності 016.05 Спеціальна освіта. Тифлопедагогіка
Науковий керівник: Войтюк Ю.О., канд. біол. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СУМСЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ №31

Стаття присвячена розгляду діяльності Сумської спеціальної початкової школи №31, яка забезпечує якісну освіту та підтримку дітей з психофізичними порушеннями. В основі статті – детальний огляд освітніх програм, методів навчання та інноваційних технологій, які впроваджуються для підтримки учнів у їхньому навчальному та соціальному розвитку. Значна увага приділяється лікувально-відновлювальній та фізіотерапевтичній роботі, а також створенню безпечного середовища для дітей, яке включає в себе систему бомбосховища для захисту в екстремальних ситуаціях. Ця стаття висвітлює здобутки та прогрес Сумської спеціальної початкової школи №31 у підготовці та розвитку молодого покоління з особливими потребами в освіті та соціумі.

Ключові слова: *діти з психофізичними порушеннями, пріоритетні напрямки закладу освіти, лікувально-відновлювальна робота, освітня програма, безпечне середовище для дітей.*

The article is devoted to considering the activities of Sumy special primary school No.31, which provides quality education and support for children with psychophysical disorders. The basis of the article is a detailed review of educational programs, teaching methods and innovative technologies that are implemented to support students in their educational and social development. Considerable attention is paid to medical and restorative and physiotherapy work, as well as to the creation of a safe environment for children, which includes a bomb shelter system for protection in extreme situations. This article highlights the achievements and progress of Sumy Special Primary School No.31 in the training and development of the young generation with special needs in education and society.

Key words: *children with psychophysical disorders, priority directions of the educational institution, medical and rehabilitation work, educational program, safe environment for children.*

Сучасна освітня система відіграє ключову роль у формуванні та розвитку суспільства. Вона є фундаментом, на якому будується майбутнє країни, розвиваються особистість та навички, необхідні для успішного функціонування у складному світі сьогодення.

У цьому контексті важливо досліджувати роботу навчальних закладів, спрямованих на освіту та розвиток особистості. Одним із таких закладів є Сумська спеціальна початкова школа №31 сумської міської ради. Ця школа відіграє важливу роль у системі освіти міста, надаючи можливості навчатися дітям з психофізичними порушеннями.

Сучасний світ освіти визначається не лише важливістю передачі знань, але й створенням умов для розвитку кожної особистості. Саме в цьому контексті виникає необхідність вивчення роботи освітніх закладів, спрямованих на інтеграцію та розвиток дітей з психофізичними порушеннями. Сумська спеціальна початкова школа №31, заснована у 1984 році, визначає своїм пріоритетом – створення умов для навчання та повноцінного розвитку здобувачів освіти. У школі 10 класів, з них два перших, три других, два третіх і три четвертих класи. Всього налічується 111 здобувачів освіти. У дошкільному підрозділі 6 груп: раннього віку, молодша, середня А, середня Б, старша А, старша Б. В них сумарно навчається 48 дітей.

Мета даної наукової статті полягає у вивченні, описі та аналізі діяльності Сумської спеціальної початкової школи №31 Сумської міської ради. Основним завданням цієї статті є ознайомлення громадськості, педагогічних працівників, батьків та інших зацікавлених осіб з особливостями та досягненнями цього освітнього закладу, створення повноцінного та об'єктивного уявлення про діяльність школи серед широкого загалу читачів, сприяючи більшому розумінню та визнанню значущості роботи цього освітнього закладу в сприянні розвитку та вихованню дітей з особливими освітніми потребами.

Досліджуючи роботу закладу особлива увага приділялась:

1. Освітнім програмам та методам навчання. Представленню освітніх програм, методик та підходів, які використовуються у школі для навчання та виховання дітей з порушеннями зору.

2. Лікувально-відновлювальній роботі. Ким і як здійснюється медичне забезпечення в закладі освіти.

3. Принципам та цілям закладу. Поясненню пріоритетів та цілей, які визначають діяльність Сумської спеціальної початкової школи №31.

4. Створення безпечного середовища здобувачів освіти та вихователів.

Розглянувши перший пункт, дізнаємося, що **освітня програма** Сумської спеціальної початкової школи №31 розроблена на виконання статті 53 Конституції України, законів України: «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту». Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки від 12.08.2022 №743-22 «Про оновлення змісту Типових програм для 1-2, 3-4 класів» і також Статуту ССПШ №31 СМР.

Навчання у спеціальній школі організовано за типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Савченко О.Я.

Корекційно-розвиткова складова освітньої програми реалізується навчальними предметами: «ЛФК», «Ритміка», «Соціально-побутове орієнтування», «Розвиток мовлення», «Корекція розвитку»

Освітньо-виховний процес у дошкільному підрозділі організовано за «Програмою навчання і виховання дітей раннього віку з порушеннями зору (3-го року життя)», а також за програмами навчання та виховання дітей з порушеннями зору у спеціальних закладах дошкільної освіти.

Також у навчання дітей впроваджуються наступні інноваційні технології:

- ігровий стрейчинг (програма фізичного розвитку і оздоровлення дітей);
- Н. Букатова «Соціально-ігровий стиль роботи»;
- М. Рой, У. Шейтца, В. Шерборна «Стимуляція зорового апарату»;
- В. Ковальова «Ігри для тренування зорових функцій»;
- система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова;
- технологія інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей за В. Шаталовим;
- «Технологія особистісно-орієнтованого виховання» І. Бейца;
- М. Зайцева «Прискорене навчання читання»;
- А. Бернадської, О. Громової, Н. Кирюхіної «Оцінка стану адаптації дітей раннього віку»;
- розвиваючі та рекреаційні ігри;
- психогімнастика, музико-, казко-, арт- , пісочна терапія
- здоров'язберігаюча технологія за методикою В. Ф. Базарного

Лікувально-відновлювальна робота для дітей з порушеннями зору у Сумській спеціальній початковій школі №31 є однією з ключових складових навчально-виховного процесу. Завдяки індивідуальному підходу до кожного учня з психофізичними порушеннями, школа впроваджує різноманітні методи та

програми для покращення зорового стану та загального фізичного розвитку цієї категорії дітей.

Одним з ключових напрямків роботи є використання різноманітних методів фізіотерапії, лікувальної гімнастики та інших спеціалізованих процедур з метою покращення фізичного стану дітей.

Лікувально-відновлювальна робота здійснюється за наступними приладами: синоптофор, прилад АСО з червоними та зеленими ЦФ; макулостимулятор КЕМ – ЦТ; кольоротест; таблиця для перевірки гостроти зору по Орловій (картинки); таблиця для перевірки гостроти зору по Сівцевим (букви); лазер «паст-01»; амбліопанорама; бівізіотренер. А також за комп'ютерними програмами: «Квітка»; «Тир»; «Страбізмус»; «Контур»; «Стереотренування»; «КЕМ»; «PIN»; «Хрестики, квадратики, павучок - КЕМ».

Плеоптико-ортоптичне лікування дітей здійснюється лікарем офтальмологом, двома медичними сестрами, двома медичними сестрами-ортоптистками. Також в закладі освіти в кадровому складі є медсестра з дієтхарчування. Проводиться лікування в ортоптичних кабінетах, яких у закладі нараховується три.

Ці програми включають в себе різноманітні вправи для тренування очей, адаптовані до особливих потреб кожного учня. Важливим елементом є співпраця з оптичними спеціалістами для визначення індивідуальних потреб учнів та розробки оптимальних стратегій лікування та корекції порушень зору.

Поспілкувавшись з керівництвом Сумській спеціальній початковій школі №31 були виявлені наступні **пріоритетні завдання та цілі закладу**:

- створення належних умов для навчання, самостійного, повноцінного сприймання та пізнання навколишнього світу;
- реабілітація та соціальна адаптація, поліпшення здоров'я дітей з порушеннями зору, їх успішна інтеграція у суспільство;
- здійснення особистісно-орієнтованого підходу до навчання, виховання й лікування кожного вихованця та молодшого школяра;
- забезпечення послідовності та єдності усіх ланок навчально-виховної, корекційно-розвиваючої й лікувально-відновлювальної роботи, дошкільної та початкової освіти на рівні Державних стандартів і сучасних вимог;
- розробка та втілення у практику інноваційного змісту, форм і методик спеціального освітньо-виховного та лікувально-реабілітаційного процесів;
- впровадження інноваційних технологій для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Створення безпечного середовища для дітей має найвищий пріоритет. А особливо це важливо для Сумської спеціальної школи №31 так як заклад розташований у 27 кілометрах від кордону з росією. Тому, з метою формування безпечних умов для учасників освітнього процесу, адміністрацією закладу укладено договір з АТ СМНВО «Інжиніринг» на користування бомбосховищем, яке знаходиться в радіусі 200 м від закладу. Керівництвом закладу було проведено тренувальні заняття для педагогів та учнів «Дії за сигналом «Повітряна тривога» з переходом до укриття». Розроблено алгоритми дій всіх

учасників освітнього процесу за сигналом «Повітряна тривога». Обладнання класу відповідає всім вимогам безпеки та максимально забезпечує дітей у випадках екстремальних ситуацій.

Створення безпечного середовища в школі включає в себе не лише фізичні заходи безпеки, але й психологічну та емоційну підтримку. Це надає учням впевненість у своєму захисті та стабільності, що є критичним для успішного навчання та розвитку. Сигнали тривоги та встановлені процедури евакуації до бомбосховища створюють заздалегідь підготовлену систему захисту в разі надзвичайних ситуацій. Безпечне середовище створює учням можливість концентруватися на навчанні та розвитку, забезпечуючи відчуття спокою та захищеності, яке є необхідним для успішного становлення та освіти молодого покоління.

У висновку важливо підкреслити значущість роботи школи в розвитку та освіті дітей з порушеннями зору. Також хочеться наголосити на важливості створення відкритого та сприйнятливого оточення для розвитку кожної дитини, підкреслюючи, що такі заклади стають прикладом для інших установ освіти та допомагають суспільству краще розуміти дітей з психофізичними порушеннями. Інтеграція інноваційних методів, індивідуалізований підхід до навчання та ефективне використання сучасних технологій роблять цей заклад не лише місцем навчання, але й місцем розвитку, де кожна дитина має можливість виявити свій потенціал і досягти успіху в навчанні та житті. Також, враховуючи зазначене у нашій статті, можна висловити визнання для школи за здійснення інноваційних підходів, лікувально-відновлювальної та виховної роботи для дітей з порушеннями зору.

Список використаних джерел

- Офіційний сайт Сумської спеціальної школи № 31 Сумської міської ради. URL: https://zirochka.sm.ua/.
- Сайт інформаційної системи управління освітою, ІСУО. URL: https://su.isuo.org/schools/view/id/14750.
- Михальський А. В., Жигульова Е. О., Михальська Ю. А. Здоров'язберігаючі технології при роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2020 р. С.31-40. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38323/Sasina_Palamar_.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

УДК 364.622-785.4:7.02]:376-056.262-053.2

Самойлюк Діана,
студентка І курсу магістратури групи 1мтп
спеціальності 016.05 Спеціальна освіта. Тифлопедагогіка
Науковий керівник: Паламар О. М., канд. психол. наук, доцент

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті визначені актуальні проблеми психологічної реабілітації дітей з порушенням зору, визначені засоби арт-терапії, які використовуються в психологічній реабілітації, в тому числі дітей з порушенням зору, та складені практичні рекомендації щодо застосування засобів арт-терапії для дітей з порушеннями зору.

***Ключові слова**: арт-терапія, психосоціальна реабілітація, діти з порушенням зору, творчість.*

The article identifies the current problems of psychological rehabilitation of visually impaired children, identifies art therapy tools used in psychological rehabilitation, including visually impaired children, and makes practical recommendations for the use of art therapy tools for visually impaired children.

***Keywords**: art therapy, psychosocial rehabilitation, visually impaired children, creativity.*

Психологічна реабілітація дітей з порушеннями зору є дуже актуальною проблемою, оскільки ці діти стикаються з численними викликами і перешкодами у своєму повсякденному житті. Вони потребують цілеспрямованої психологічної підтримки для того, щоб адаптуватися до свого становища, розвиватися повноцінно та мати впевненість у собі.

Психологічна реабілітація допомагає дітям з порушеннями зору зміцнити свою самооцінку, розвинути соціальні навички, навчитися ефективно взаємодіяти з іншими людьми та подолати стресові ситуації. Крім того, психологічна підтримка може допомогти дітям з порушеннями зору зрозуміти свої почуття, вирішити проблеми та розвинути свої потенційні можливості.

Зважаючи на це, психологічна реабілітація дітей з порушеннями зору є надзвичайно важливою і актуальною сферою діяльності. Вона допомагає цим дітям і їх сім'ям подолати численні труднощі соціалізації, забезпечує можливості для повноцінного розвитку та задоволення життям.

Метою статті є визначення засобів арт-терапії, які використовуються у психологічній реабілітації, в тому числі дітей з порушенням зору, формулювання практичних рекомендацій щодо застосування засобів арт-терапії для дітей з порушеннями зору.

Арт-терапія є одним із ефективних методів психологічної реабілітації дітей з порушеннями зору. Вона використовує мистецтво, таке як малювання, скульптура, музика та танець, для того, щоб допомогти дітям виразити свої почуття, розвинути творчість та покращити своє психічне становище [7].

Арт-терапія дозволяє дітям з порушеннями зору виразити свої емоції та почуття через мистецтво, оскільки вони можуть мати обмеження у сприйнятті навколишнього світу через свою ваду. Цей метод допомагає їм знайти спосіб виразити себе та зосередитися на своїх сильних сторонах, а не на обмеженнях.

Крім того, арт-терапія сприяє розвитку творчості та уяви у дітей з порушеннями зору, чинить позитивний вплив на їхній загальний розвиток та самопочуття. Вона також допомагає покращити комунікацію та взаємодію з іншими людьми, що є важливим аспектом психологічної реабілітації.

Арт-терапія виявляється ефективним і корисним методом психологічної реабілітації дітей з порушеннями зору, який сприяє їхньому психічному та емоційному благополуччю, а також розвитку їхніх потенційних можливостей. Отже, арт-терапія відіграє важливу роль у психологічній реабілітації дітей з порушенням зору [3].

Арт-терапія – це форма терапії, яка використовує мистецтво, таке як живопис, скульптура або рукоділля, для сприяння психічному та емоційному благополуччю дитини [5].

Процес творчості в арт-терапії може допомогти дитині виражати свої почуття та емоції, які важко висловити словами. Він також може сприяти самовираженню, самопізнанню та розвитку психічного здоров'я.

У психологічній реабілітації, арт-терапія може бути використана як доповнення до інших форм терапії, таких як когнітивно-поведінкова терапія або психотерапія. Вона може допомогти дитині розвивати здорові стратегії управління емоціями та виявляти свої ресурси для подолання психічних труднощів [4].

Зважаючи на індивідуальні потреби та можливості кожної дитини, арт-терапія може бути корисною складовою психологічної реабілітації, яка допомагає дитині знову знайти радість, свободу та самовираження в їхньому житті.

Порушення зору у дітей можуть викликати значні труднощі в їхньому розвитку й адаптації до життя. Психологічна реабілітація є одним з важливих компонентів лікування та підтримки таких дітей. Арт-терапія може бути дуже корисним інструментом у цьому процесі.

Арт-терапія є формою психологічної терапії, яка використовує створення мистецтва – малюнків, малювання, скульптури, колажів тощо, як способу висловлювання та розв'язання психологічних проблем. Ця форма терапії базується на вірі у творчий потенціал і внутрішній ресурс кожної людини.

У випадку дітей з порушенням зору, арт-терапія може допомогти їм у розвитку сприймання і вираження емоцій, поліпшенні моторики, когнітивних навичок, а також у покращенні самооцінки та соціальних навичок. Крім того, арт-терапія може сприяти встановленню комунікації між дітьми, розширенню їхнього внутрішнього світу та розвитку творчого мислення [2].

В ході сесій арт-терапії, дитина може використовувати різні матеріалі та техніки, такі як фарби, крейди, глина, папір, смужки кольорового паперу або тканини, для того щоб виразити свої почуття та думки. Терапевт спостерігає за

процесом творчості та спілкується з дитиною на різні теми, які можуть викликати емоції або роздуми.

Арт-терапія може проводитися як в індивідуальній формі, так і в груповій – діти мають змогу поділитися своїми переживаннями та спостереженнями з іншими учасниками групи, що стимулює соціальну інтеграцію та розвиток.

Важливо пам'ятати, що арт-терапія не є обов'язковою для медичного лікування або процесу навчання, але вона може бути важливим елементом психологічної підтримки та реабілітації дітей з порушеннями зору. Цей метод може допомогти дітям зрозуміти свої емоції, зробити крок уперед у своєму розвитку та допомогти їм пристосуватися до нових життєвих обставин [1].

Основний матеріал для творчості дітей з порушенням зору – фарби (акрил чи гуаш). Акрил має свої переваги для арт-терапевтичної діяльності дітей з порушенням зору, більшість з яких не мають досвіду малювання, підходить для застосування будь-яких методик та для вільної творчості. Це універсальні фарби, що надають безліч можливостей, поєднуючи в собі переваги олійних та акварельних фарб, і мають свої неповторні характеристики. Це водорозчинні фарби на основі акрилової смоли, які швидко висихають. Наносити їх можна як у дуже рідкому, розбавленому стані, так і у вигляді пасти. Після висихання акрилова фарба не утворює тріщин, на відміну від масляних фарб. Не вимагає закріплення лаками, має властивість утворювати плівку.

Свіжа фарба легко видаляється водою, після висихання може бути змита тільки спеціальними розчинниками. Акрилові фарби мають неймовірну яскравість кольорів, які не тьмяніють на сонці. Отже, дитина має можливість не тільки створити щось неповторне, щось нове, спробувати новий досвід, але й отримати продукт цієї творчості – малюнок, який можна забрати з собою, і який потім стає важливою складовою ресурсу особистості.

Головна ідея такого роду занять – «Якщо я можу малювати, навіть коли я такого ніколи не робив, і в мене добре виходить, я зможу і подолати всі негаразди, впоратися з почуттями, своїми руками побудувати щось!». Досвід, отриманий у процесі власної творчості, дитина інтерпретує і переносить в реальність, втілює у діяльності. Потреба у соціальному визнанні може бути реалізованою через досвід презентації іншим дітям своїх малюнків.

Арт-терапія може бути корисною для дітей з порушенням зору, щоб допомогти їм виражати свої емоції, розвивати творчі здібності і покращувати взаємодію зі світом довкола них [6]. Ось декілька прикладів арт-терапевтичних активностей, які можуть бути використані для дітей з порушенням зору:

1. Арт-терапевтичні експерименти з текстурами: діти можуть використовувати різні матеріали, такі як масляна глина, пластилін, вовна або тканина, щоб створити текстурні малюнки або скульптури. Це дозволяє дітям відчути різні текстури та створювати арт-роботи зі спеціальними відчуттями.

2. Звукові ритуали: використання звуків може бути ефективним засобом сприяння сприйняттю музики і ритму. Діти можуть створювати свої власні звукові інструменти, наприклад, шейкери з крихтінням або барабанці з різними

текстурами, і використовувати їх під час музичних сесій або імпровізаційних виступів.

3. Мандрівки дотиком: це вправи, що дозволяють дітям досліджувати предмети та текстури довколишнього світу на дотик. Наприклад, можна організувати мандри по кімнаті з різними предметами (наприклад, каміння, шерсть, гумка для стирки) і просити дітей розпізнавати їх за допомогою дотику і описувати свої враження.

4. Фізична арт-терапія: це може включати рухові вправи, танці, йогу або інші фізичні активності, що допомагають дітям використовувати свої тіла для вираження емоцій та сприймання свого середовища.

5. Масаж з використанням малюнків: використання масажу в поєднанні з малюнками може сприяти розслабленню та вираженню емоцій. Діти можуть створювати свої малюнки під час сесії масажу, а потім обговорювати або виразити свої враження.

Ці приклади показують, як арт-терапія може бути адаптована для дітей з порушенням зору, допомагаючи їм розвивати творчість, сприяти емоційній виразності і поліпшувати сприймання світу довкола них. Важливо враховувати потреби та індивідуальні особливості кожної дитини при виконанні арт-терапевтичних вправ.

Надання арт-терапії дітям з порушенням зору може вимагати певних адаптацій. Нижче наведено кілька практичних рекомендацій, які можуть бути корисними при застосуванні засобів арт-терапії для таких дітей:

1. Забезпечте необхідну адаптацію простору: рекомендується створити спеціально обладнане робоче місце з достатнім освітленням, оптимальним контрастом кольорів та доступними для використання матеріалами.

2. Використовуйте дотикові та текстурні матеріали: у зв’язку з неможливість зорового обстеження об'єктів, важливо використовувати матеріали, які діти з порушеннями зору можуть обстежувати на дотик. Це можуть бути різні типи тканин, клеї, глина, пір'я та ін.

3. Адаптуйте інструменти творчості: використовуйте спеціальні інструменти, такі як гумка з противагами, щоб полегшити тримання ручок або пензлів. Важливо також розглянути можливість використання додаткових засобів для захисту шкіри від бруду та забруднення.

4. Використовуйте запахи та звуки: для збагачення арт-терапевтичного досвіду для дітей з порушенням зору можна використовувати запахи та звуки. Наприклад, можна додавати ароматичні олії до робочих матеріалів або використовувати музичний фон.

5. Запитуйте про відчуття та емоції: заради підтримки самовираження дітей можна запитувати про їхні відчуття та емоції щодо власної творчості. Це може сприяти глибокому розумінню себе, забезпечувати співпрацю у процесі терапії.

Ці рекомендації уможливлюють налагодження зв'язку та сприяють розвитку дітей з порушенням зору за допомогою арт-терапії, а також забезпечують їхню психологічну реабілітацію. За необхідності важливо

звернутися до професіонального арт-терапевта для отримання додаткової допомоги та керівництва.

Отже, досвід арт-терапевтичної практики впродовж багатьох років доводить дієвість арт-терапії як методу психологічної реабілітації для дітей з порушеннями зору. З огляду на все вищевикладене, важливо використовувати засоби арт-терапевтичних технологій при психологічній реабілітації дітей з порушенням зору, тому що практично кожна дитина в таких умовах може виявити свої творчі зусилля, отримати підтримку, самовиразитися, налагодити контакт з іншими, реалізувати свій творчий потенціал. Отже, арт-терапія відіграє важливу роль у психологічній реабілітації дітей з порушенням зору.

Список використаних джерел

1. Carter J. Arttherapy and learning disabled children. *ArtPsychotherapy.* 1979. № 6. P. 51–56.
2. Вознесенська О., Сидоркіна М. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. Київ: Золоті ворота, 2015. 198 с
3. Деркач О. О. Педагогіка творчості: арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу: навчально-методичний посібник. Вінниця: ВДПУ. 2009. С. 95.
4. Кіпріянов І. Ю., Ковальчук Т. І. Використання арт-терапії у роботі з дітьми з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : (Серія 15. Науково-пед. проблеми фіз. культури (фіз. культура і спорт)). 2014. Випуск 5 (48). С. 77–81.
5. Коваль Л. В., Компанець Н. М., Лапін А. В., Квітка Н. О., Луценко І. В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі. Київ: 2018. 367с. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/711769/.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Хіля А. В. Арт-терапія як засіб підготовки дітей з функціональними обмеженнями до самостійного життя. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи.* Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції. м. Вінниця, 1-2 грудня 2016 р. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 193-195.