

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи  
**Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти**

## ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ

Всеукраїнської науково-практичної конференції  
*«Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної  
та інклюзивної освіти»*

11–12 травня 2021 р.

УДК: 376-056.2/3(08)

С 91

*Рекомендовано до друку Вченою радою Волинського національного  
університету імені Лесі Українки*

*(протокол № 5 від 28.04.2021 р.)*

**Наукова редакція:**

Сергеєва В. Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент – відповідальний редактор

Кузава І. Б. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Гац Г. О. – кандидат педагогічних наук, доцент

Карабанова Н. С. – кандидат педагогічних наук, доцент

Мацюк З. С. – кандидат філологічних наук, доцент

Стасюк Л. П. – кандидат педагогічних наук, доцент

Брушневська І. О. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач

Верстка: Гайволя Н. С.

**Рецензент:**

**М. П. Пантюк** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти.**

*Збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (11-12 травня 2021 р., Луцьк) / В. Ф. Сергеєва (заг. ред.), І. Б. Кузава, Г. О. Гац, З. С. Мацюк, Л. П. Стасюк, І. М. Брушневська. Луцьк : ФОП Іванюк В.П., 2021. 204 с.*

**ISBN**

У збірнику презентовано матеріали виступів учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти».

Матеріали подано в авторській редакції.

© Волинський національний університет імені Лесі Українки

© Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи

© Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

## ЗМІСТ

<b>Базюк А.П.</b> .....	<b>7</b>
СПРЯМУВАННЯ ОСВІТИ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ	
<b>Вигура Х.Ю.</b> .....	<b>14</b>
ФОНЕТИЧНА РИТМІКА ЯК ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	
<b>Брушневська І.М., Грицак О.О.,</b> .....	<b>18</b>
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
<b>Брушневська І.М., Осмолович О.С.</b> .....	<b>22</b>
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	
<b>Гайволя Р.Ю.</b> .....	<b>24</b>
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	
<b>Гац Г.О.</b> .....	<b>27</b>
РОЗВИТОК АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	
<b>Гац Г.О., Нестерук В.В.</b> .....	<b>31</b>
АРТИКУЛЯЦІЙНА ГІМНАСТИКА В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ	
<b>Гац Г.О., Єремейчук В. С.</b> .....	<b>34</b>
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ КІНЕЗІОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ	
<b>Глушко Н.Я.</b> .....	<b>38</b>
LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ: КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
<b>Гулай О.І., Потапюк Л.М.</b> .....	<b>40</b>
РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ	
<b>Дем'янюк С.С.</b> .....	<b>43</b>
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<b>Дячук М.М.</b> .....	<b>44</b>
ДІТИ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХОВОГО АНАЛІЗАТОРА. ЇХНЄ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК	
<b>Киця Н.В.</b> .....	<b>48</b>
РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СТЕЖКИ	
<b>Ковтунович Є.І.</b> .....	<b>53</b>
ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ ВАДИ ЗОРУ	
<b>Кузава І.Б.</b> .....	<b>57</b>

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ  
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

<b>Кузава І.Б., Петрусь В.О.</b> .....	<b>61</b>
РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ .....	61
<b>Кузава І.Б., Сільчук М.С.</b> .....	<b>64</b>
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
<b>Куцупер О.М.</b> .....	<b>67</b>
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ	
<b>Макарчук С.В.</b> .....	<b>71</b>
ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
<b>Махновець О.Г.</b> .....	<b>77</b>
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	
<b>Мацюк З.С.</b> ,.....	<b>83</b>
ІМІДЖ-ТЕРАПІЯ – РЕСУРСНО-ВИТРАТНИЙ ВИД КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА	
<b>Мацюк З.С., Грицюк Т.В.</b> .....	<b>86</b>
ІНКЛЮЗІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	
<b>Мацюк З.С., Сіліч С.М., Скороход А.С.</b> .....	<b>89</b>
ІНТЕГРОВАНІЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ	
<b>Мацюк З.С., Стельмащук О.А.</b> .....	<b>92</b>
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ	
<b>Мичка К.С.</b> .....	<b>95</b>
ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ	
<b>Новак Т.В.</b> .....	<b>99</b>
ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ	
<b>Поліщук А.Г.</b> .....	<b>101</b>
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	
<b>Помяновська В.О.</b> .....	<b>106</b>
СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	
<b>Пономаренко В. О.</b> .....	<b>108</b>
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	
<b>Савчук Н.А.</b> .....	<b>112</b>

ОРГАНІЗАЦІЯ УРОКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ	
Сергеєва В.Ф. ....	114
ТЮТОРИНГ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	
Сергеєва В.Ф., Головатчик О.С.....	119
СПІВРОБІТНИЦТВО ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Сергеєва В.Ф., Гончарук О.О. ....	122
ПРОВІДНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
Сергеєва В.Ф., Капітула К.О.....	126
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	
Сергеєва В.Ф., Карпук І.М. ....	131
ЦІЛЕСПРЯМОВАНА КОМАНДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	
Сергеєва В.Ф., Киркевич Т. О. ....	134
ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	
Сергеєва В.Ф., Лисік Г.І.,.....	138
МОВЛЕННЄВОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	
Сергеєва В.Ф., Навроцька Л.Р.....	142
ОСОБИСТІСНІ Й ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	
Сергеєва В.Ф., Наход С.С. ....	145
МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	
Сергеєва В.Ф., Остапюк К.П.....	147
ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ	
Сергеєва В.Ф., Поліщук В.С.....	150
ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	
Сергеєва В.Ф., Сак А.В.....	153
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АУТИЗМУ	
Сергеєва В.Ф., Тарасюк Т.С.....	158
ПРОБЛЕМА ЛІВОРУКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ	
Сергеєва Ю.О.....	161
МЕНТОРИНГ, МЕНТОР, МЕНТІ ЯК НОВІ РЕАЛІЇ В ОСВІТІ	
Собків І.В. ....	166
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	
Стасюк Л.П.....	170

ВИХОВАННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ	
<b>Стасюк Л.П., Ковальчук В.В.</b> .....	<b>173</b>
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	
<b>Стасюк Л.П., Мельничук А.М.</b> .....	<b>175</b>
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
<b>Стасюк Л.П., Петрушко Ю. В.</b> .....	<b>179</b>
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СУЧАСНИЙ ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
<b>Стасюк Л.П., Ройко Н.І.</b> .....	<b>183</b>
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ООП, НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА	
<b>Степашук І.П.</b> .....	<b>188</b>
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ	
<b>Терпелюк В.В.</b> .....	<b>192</b>
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ГУМАНІСТИЧНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СОЦІУМУ	
<b>Ткачук О.В.</b> .....	<b>195</b>
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
<b>Тулашвілі Ю.Й.</b> .....	<b>199</b>
ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ТА МЕТОДИКА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	
<b>Шмідт В.М.</b> .....	<b>203</b>
АДАПТАЦІЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	

**Базюк А.П.,**  
*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*  
**Науковий керівник** – кандидат педагогічних наук, доцент  
*Волинського національного університету  
імені Лесі Українки* **Карабанова Н.С.**

## **СПРЯМУВАННЯ ОСВІТИ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

Людина народжується як індивід, як суб'єкт суспільства, з притаманними їй природними задатками, формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню.

Особистість — людина, соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільне значущого та Індивідуально неповторного.

Розвиток людини — процес становлення та формування особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання.

Розвиток людини не можна зводити до засвоєння, простого накопичення нею знань, умінь та навичок з різних галузей науки і практичної діяльності. Його не слід розглядати лише з кількісного боку. Розвиток полягає передусім в якісних змінах психічної діяльності, в переходах від її нижчих щаблів до вищих, у виникненні нових рис пам'яті, сприймання, уявлення, мислення, волі, характеру тощо, у формуванні нових якостей особистості.

Розвиток — це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного [3].

Людська особистість розвивається набуттям соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві — соціальний розвиток особистості.

Розвиток особистості залежить від спадковості, середовища, виховання, навчання та освіти [3].

Керуючи розвитком особистості, слід зважати й на те, що характерні для певного віку особливості розвитку не завжди збігаються з паспортним

віком дитини. Деякі діти у своєму розвитку випереджають свій вік, дехто відстає від нього. Іноді це зумовлюється природженими анатомо-фізіологічними особливостями організму, але здебільшого причиною цього є суспільні умови життя та виховання дитини, які сприяють її розвитку або гальмують його. Завдання школи та вчителя — виявляти ці причини або зміцнювати те, що сприяє успішному розвитку дитини, й усувати те, що негативно позначається на вихованні її особистості.

У формуванні особистості важливу роль відіграє наслідування дитиною дорослих. Діти наслідують як позитивне, так і негативне, оскільки у них ще не вистачає досвіду й немає критичного ставлення до дій, вчинків дорослих. Наслідування особливо яскраво виявляється у дітей дошкільного віку. Діти цього віку не виявляють самостійності у ставленні до вчинків, поведінки, думок, висловлювань дорослих і механічно повторюють їх. Із розвитком особистості у підлітковому та юнацькому віці, зі зростанням її інтелекту і самостійності діти критично оцінюють вчинки та поведінку дорослих, запозичують краще, а гірше заперечують і відкидають. Проте і в старшому віці вони можуть переймати від дорослих негативне, якщо позитивний досвід навколишньої дійсності не стане домінуючим в їхньому житті та не сформується морально-етичне ставлення до вчинків інших і самовладання.

У навчально-виховній діяльності педагогам слід враховувати, що розвиток особистості школяра має наслідувальний характер (на основі цієї закономірності розробляються теоретичні засади використання методу прикладу у вихованні), а людська особистість розвивається в діяльності (природні задатки людини реалізуються тільки в процесі її життєдіяльності, всебічному її розвитку сприяє залучення до різних видів діяльності), під впливом середовища (умови життя, насамперед близьке оточення, засоби масової інформації, вулиця, шкільний колектив справляють відчутний вплив на розвиток особистості школяра).



Питання ефективної навчальної діяльності, формування в дитини рис школяра залежать від оволодіння діяльністю щодо засвоєння знань, умінь та навичок.

Важливим завданням процесу навчання є розвиток творчого мислення молодших школярів. Під ним розуміють систему якісно різноманітних здібностей, що характеризуються оригінальністю, семантичною та семантично-спонтанною гнучкістю.

Виховання реалізується як спеціально організований, цілеспрямований процес спрямований на формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком через взаємодію вихователя і вихованця.

Виховання є головною силою, яка здатна сформувати повноцінну особистість.

Проблема співвідношення навчання і розвитку є не тільки методологічно, але й практично значущою. Від її вирішення залежить визначення змісту освіти, вибір форм і методів навчання.

Під навчанням слід розуміти не процес "передачі" готових знань від учителя до учня, а широка взаємодія між учнями і повчальним, спосіб здійснення педагогічного процесу з метою розвитку особистості за допомогою організації засвоєння учнями наукових знань і способів діяльності. Це процес стимулювання та управління зовнішньої і внутрішньої активністю учня, в результаті якої відбувається освоєння людського досвіду.

У психолого-педагогічній науці склалися, щонайменше, три точки зору на співвідношення навчання та розвитку. Перша і найбільш поширена полягає в тому, що навчання і розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процесу. Але навчання як би надбудовується над дозріванням мозку. Таким чином, навчання розуміється як чисто зовнішнє використання можливостей, які виникають в процесі розвитку. В. Штерн писав, що навчання слід за розвитком і пристосовується до нього. А оскільки це так, то не треба втручатися в процес розумового дозрівання, не треба заважати йому, а терпляче і пасивно чекати, поки дозріють можливості для навчання

Суб'єкт – це особистість, для діяльності якої характерні чотири якісні характеристики: самостійна, предметна, спільна і творча. А. Н. Леонтьєв зазначав, що формування особистості являє собою процес, що складається з безперервно змінюються стадій, якісні особливості яких залежать від конкретних умов і обставин. Якщо на перших порах формування особистості обумовлено її зв'язками з навколишньою дійсністю, широтою її практичної діяльності, її знаннями та засвоєними нормами поведінки, то подальший розвиток особистості визначається тим, що вона стає не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання.

Робота над собою – самовиховання – починається з усвідомлення і прийняття об'єктивної мети як суб'єктивного, бажаного мотиву своєї діяльності. Суб'єктивна постановка дитиною певної мети поведінки або своєї діяльності породжує свідоме напруження волі, визначення плану діяльності на завтрашній день. Здійснення цієї мети неминуче супроводжується виникаючими перешкодами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру[1].

На певній стадії розвитку особистості, її інтелектуальних здібностей і суспільної самосвідомості людина починає розуміти не тільки зовнішні для нього мети, але також цілі свого власного виховання. Він починає ставитися до самого себе як до суб'єкта виховання. З виникненням цього нового, вельми своєрідного у формуванні особистості фактора людина сама стає вихователем.

Самовиховання - складова частина і результат виховання і всього процесу розвитку особистості, яка покликана зміцнювати і розвивати здатність до добровільного виконання зобов'язань, як особистих, так і заснованих на вимогах колективу, формувати моральні почуття, необхідні звички поведінки, вольові якості.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Мирончук, Н.М. Формування особистості в освітньо-виховному середовищі навчального закладу : проблеми і пошуки : збірник наукових праць / за заг. ред. канд. пед. наук, доцента Н. М. Мирончук. Житомир, 2014. 244 с.

2. Піроженко, Т.О. Реалії вибору дитиною соціально значущих цінностей: посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловійова, І.І. Карабаєва [та ін.] ; за ред. Т.О. Піроженко. К. : Видавничий Дім "Слово", 2017. 64 с. ISBN978-966- 194-277-5. <https://www.google.com/>

*Брушневська І.М.,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **РОЛЬ ЙМОВІРНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА**

Аналіз наукових джерел показав, що вивченню питань виникнення та застосування операцій ймовірного прогнозування (антиципації) присвячено чимало наукових напрацювань, від класичних наукових праць до сучасних досліджень в царині загальної, спеціальної, медичної, вікової та педагогічної психології (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, Д. Брунер, А.В. Брушлинський, В.В. Давидов, К. Дункер, О. Зельц, Б.Ф. Ломов, Ж. Піаже, Л.О. Регуш, С.Л. Рубінштейн, Є.М. Сурков, Г.С. Сухобська та ін.).

В останні роки увага науковців до феномену використання операцій ймовірного прогнозування значно посилилась. Проблемою застосування займалися Л. І. Прохоренко, О. В. Романенко, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко та ін. Однак, у більшості наукових праць проблема використання цих методів у роботі з дошкільниками із порушеннями мовленнєвої діяльності розглядається недостатньо.

Дані багаторічних власних спостережень і консультацій з педагогами засвідчують реальність: прогнозування розглядається педагогами в основному як другорядний процес при плануванні роботи з дітьми, тому на іграх-заняттях воно застосовується епізодично. Вивчення основних функцій ймовірного прогнозування, специфіки застосування, обґрунтування доречності та результативності застосування його різновидів на різних етапах навчальної діяльності дітей дошкільного віку дасть можливість педагогам широко застосовувати його у своїй роботі. Це, в свою чергу, дозволить планувати практичну діяльність з позицій ймовірних позитивних перспектив.

В науковій літературі виділяють багато різновидів ймовірного прогнозування, що застосовуються в різних галузях науки (природознавчих, науково-технічних та суспільствознавчих). Окремо розглядають педагогічне прогнозування.

Антиципація (від лат. *Anticipatio* – передбачаю) – поняття, що означає уявлення про предмет, явище, наслідки дії ще до того, як вони будуть реально сприйняті або здійснені [3, с. 204]. У буденному житті вона виражається у здатності людини передбачати майбутні події. Анатомио-фізіологічною основою антиципації є механізм акцептора дії, описаний відомим фізіологом П. Анохіним. Електрофізіологічним проявом антиципації служить хвиля очікування Уолтера (так звана Е-хвиля) – повільне електромагнітне коливання у лобно-центральному відділі кори головного мозку. У психології людського мислення антиципація означає свідоме уявлення відповіді на будь-яку проблему ще до того, як вона буде реально вирішена [1, с. 104].

Абсолютно всі види діяльності людини включають у себе компонент прогнозування. Практично неможливо уявити собі ситуацію, в якій ймовірне прогнозування не грало б істотної ролі. Коли з наших рук випадає якийсь предмет, то ми мимоволі простягаємо руки не стільки до самого предмета, як до найбільш вірогідного місця, де його можна буде упіймати (тобто прогнозуємо майбутнє місце розташування цього предмета). За декілька днів до екзамену ми вже передчуємо можливі переживання та варіанти розвитку подій (тобто здійснюємо прогнозування найбільш вірогідної власної поведінки та поведінки екзаменатора). Малюючи що-небудь на аркуші паперу, ми вже, як правило, знаємо, як «це» приблизно виглядатиме (тобто прогнозуємо найбільш вірогідні контури зображуваного нами об'єкту). Отже, що б не робила людина, в її голові завжди є образ майбутнього або прогноз найбільш вірогідного розвитку подій [2, с. 188].

Коли ми говоримо про ймовірне прогнозування у мовленні, то маємо на увазі дії або операції при прийомі інформації, які полягають у передбаченні слів або словосполучень. Ймовірне прогнозування проявляється на всіх рівнях

мовлення – від складу до тексту, причому, чим ширший контекст і складніша структура цілого повідомлення, тим більше сприйняття залежить від ймовірнісної оцінки всього повідомлення.

Характер ймовірного прогнозування обумовлюється усім минулим досвідом дошкільника, зокрема лінгвістичним і комунікативним. Лінгвістичний досвід обумовлює лінгвістичну ймовірність появи того чи іншого слова у тексті. Засвоюючи слова у певних сполученнях одне з одним, дитина прогнозує те сполучення, яке найчастіше зустрічалося у її досвіді спілкування. Водночас кожне слово має певний спектр сполучуваності. Лінгвістичне прогнозування вивчає спектр збігу у використанні різних слів. Поява кожного нового слова значно обмежує можливість використання інших слів. Так само і з граматичними структурами. Чим більшим є обсяг семантичного поля, тим міцнішими є лексичні й граматичні навички; чим краще дитина знає типові мовленнєві ситуації та володіє мовленнєвими моделями, тим легше вона розпізнає їх на слух.

Лінгвістичне прогнозування підкріплюється змістовим, і навпаки. Прогнозування на рівні тексту (змістове прогнозування) пов'язано з додатковими труднощами. Навіть дитина з високим рівнем розвитку не завжди здатна утримати в пам'яті всю інформацію, об'єднати розрізнені факти в загальний контекст, зрозуміти мотиви і прихований зміст повідомлення. Для цього необхідні спрямованість уваги, інтерес до теми повідомлення, визначена швидкість розумової переробки інформації; а також знання контексту і можливих ситуацій, які в свою чергу припускають вживання певних структур, кліше, мовних формул, прогнозування змісту тексту за його назвою. Передбачаючи зміст висловлювання, дитина має за основу мовленнєві й позамовленнєві фактори: контекст, ситуації мовлення, особливості мовця, його мовленнєвий досвід тощо.

Отже, при сприйнятті мовлення дошкільник проявляє складну мисленнєву активність: опираючись на свій досвід (як мовленнєвий, так і немовленнєвий), він здійснює ймовірне прогнозування майбутнього

повідомлення, а також робить еквівалентні заміни. Така особливість сприйняття пов'язана з дією психологічного механізму ймовірного прогнозування, який є частиною загально-психологічних механізмів процесу сприйняття. Дія цього механізму полягає в тому, що дитина-слухач чекає на інформацію, готується до неї і висуває «зустрічну» гіпотезу щодо тієї інформації, яку може отримати наступного моменту. Все це активує вкрай складний механізм прогнозування.

Отже, саме в дошкільному віці відбувається найінтенсивніше формування антиципаційних здібностей, які є невід'ємною частиною мовленнєвої діяльності дитини. Чітке усвідомлення педагогами основних видів та функцій операцій ймовірного прогнозування забезпечить послідовність та системність його використання у педагогічному процесі. Це сприятиме розвитку психічних процесів особистості дошкільника із порушеннями мовленнєвої діяльності, логічного мислення, соціально-моральної компетентності.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Анохин П. К. Новые данные об особенностях афферентного аппарата. М., 1957. С. 104–125.
2. Брушневська І.М. Види і функції ймовірного прогнозування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. К.-Подільський, 2015. С. 186–191.
3. Філософія [О. П. Сидоренко, С. С. Корлюк, М. С. Філяпіп та ін.]. К. : Знання, 2010. 414 с.

**Брушневська І.М.,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки  
**Вигура Х.Ю.,**  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки.

#### **ФОНЕТИЧНА РИТМІКА ЯК ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ**

Головною метою роботи з розвитку мовлення дітей з порушеннями слуху в навчальних закладах є формування мови як засобу спілкування.

Реалізація цієї мети вимагає вирішення цілого ряду конкретних завдань на спеціальних заняттях: засвоєння значення та накопичення слів; навчання розумінню та використанню різних фраз, необхідних для спілкування; оволодіння різними формами мовлення; розвитку зв'язного мовлення. Ефективним прийомом розвитку мовлення і вимови у дітей з вадами слуху, на нашу думку, є фонетична ритміка.

Фонетична ритміка – це система рухових вправ, в яких різні рухи (корпусу, голови, рук, ніг) поєднуються з промовлянням певного мовного матеріалу (фраз, слів, складів, звуків). Предметом фонетичної ритміки є різноманітні порушення слухових функцій дітей. Об'єктом роботи виступає дитина з порушенням слуху. Мета фонетичної ритміки – з'єднати роботу мовного і слухового аналізаторів з розвитком загальної моторики; сприяти формуванню у дітей з порушенням слуху природної мови з вираженою інтонаційною і ритмічною структурою в процесі переходу від загальної моторики до мовно-рухової; розвивати слухове сприймання учнів і використовувати його в ході формування і корекції вимовних навичок [2, с. 135-136].

Фонетична ритміка будується на загальнодидактичних і специфічних принципах.

**Загальнодидактичні принципи.** *Принцип систематичності.* Систематичність і поступовість полягає в безперервності, регулярності, планомірності корекційного процесу, визначеного для розвитку, виховання і перевиховання тих чи інших функцій при різних розладах (рухової сфери, м'язів, тонкої довільної моторики, слухової уваги, мовного слуху). Під впливом регулярних ритмічних занять в організмі і психомоториці відбувається позитивна перебудова різних систем, наприклад серцево-судинної, дихальної, рухової, мовно-рухової, сенсорної та ін.

*Принцип свідомості і активності* спирається на свідоме й активне ставлення дитини, дорослого до своєї діяльності. Самостійна, активна діяльність дитини перебуває в залежності від виникнення інтересу до

пропонованого завдання, свідомого її сприйняття, розуміння мети і способу виконання. Активність дітей на ритмічних заняттях стимулюється емоційністю педагога, образністю музики, різними іграми або ігровими правилами і вправами.

*Принцип наочності* у застосуванні фонетичної ритміки здійснюється шляхом бездоганного практичного показу руху педагогом – безпосередній зоровій наочності, розрахованої на конкретне уявлення руху, правильне рухове відчуття і бажання відтворення. Опосередкована наочність вступає тоді, коли необхідно пояснити окремі деталі і механізми руху, які приховані від безпосереднього сприйняття. Велике значення має взаємозв'язок наочності й образного слова, яке пов'язане з руховими уявленнями і викликає конкретний образ руху.

*Принцип доступності та індивідуалізації* передбачає врахування вікових особливостей і можливостей дітей з проблемами в розвитку, також врахування типу вищої нервової діяльності, віку, статі, рухового статусу.

*Принцип поступового підвищення вимог* визначає постановку перед дітьми більш важких нових завдань. Перехід до нових, більш складних вправ повинен відбуватися поступово, у міру закріплення сформованих навичок [3, с. 98-101].

**Специфічні принципи.** *Принцип розвитку* передбачає розвиток: особистості дитини з проблемами в розвитку, збережених функціональних систем і ті зміни, які відбуваються в організмі, руховій сфері. Принцип розвитку обумовлює одночасне здійснення в процесі рухової діяльності розумового, морального, естетичного й сенсорного виховання.

*Принцип всебічного впливу* обумовлює загальний вплив на організм. Діючи в якості неспецифічної терапії, ритмічні засоби підвищують загальну тренованість організму.

*Принцип обліку симптоматики* визначає фізичні можливості дітей, ослабленість дітей з мовною патологією, наявність паралічів і парезів при алалії, дизартрії; часткову або середнього ступеня вираженості обмеженість



рухів дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

*Принцип комплексності* передбачає зв'язок фонетичної ритміки з іншими психолого-медико-педагогічними впливами і основними видами музичної діяльності.

Загальнодидактичні та специфічні принципи пов'язані між собою і визначають єдність виховання, розвитку і корекції функціональних систем дітей з порушеннями у розвитку [1, с. 251-253].

Заняття з фонетичної ритміки проводяться зі слабчущими і глухими дітьми починаючи з дошкільної групи до 5 класу включно. Ці заняття мають виражену корекційну спрямованість. На них вирішуються наступні завдання: розвиток слухового сприймання, розширюється кругозір в галузі мистецтва, відбувається естетичне виховання, розвиток рухових здібностей, вдосконалення вимовних можливостей дітей.

Означені завдання вирішуються в наступних видах діяльності: музично-ритмічні рухи, мелодекламація пісень, автоматизація вимовних навичок (з використанням фонетичної ритміки), гра на дитячих музичних інструментах, сприйняття музики.

В системі вправ, направлених на нормалізацію вимовної сторони мови, використовуються різноманітні рухи: рухи корпусу тіла – нахили, повороти на 90, 180, 360 градусів; рухи голови – повороти вправо, вліво, вперед, назад; рухи рук – підняття вгору, в сторони, вперед, підняття і опускання плечей, обертальні рухи кистей рук; рухи ніг – згинання і розгинання в колінах, встановлення ніг на рівні плечей та інші. Характер цих рухів також різноманітний – від плавних і повільних до відривчастих і різких. Всі рухи, відібрані для проведення занять з фонетичної ритміки, спрямовані на формування і закріплення вимовних навичок. Рухи, які виконуються на заняттях, попередньо не вивчаються. Тому вони повторюються синхронно з учителем декілька разів (2-4 рази кожен). Після того, як діти навчаться правильно повторювати рухи, кількість повторів зменшується. Рухи повністю виконують свою функцію лише тоді, коли слово, склад, звук правильно

реалізуються в мові і після того, як припинився рух. Таким чином, рухи в процесі занять фонетичною ритмікою – це засіб досягнення мети, якою є формування мови, або її корекція. Кінцева мета цих занять – фонетично правильно оформлене мовлення без рухів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Богуш А.М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. посіб. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 424 с.
2. Карпова Г.А. Основи сурдопедагогіки: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. К. : Видавець Калініна Г.П., 2008. 372 с.
3. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ Програмно-методичний комплекс. К. : ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.

***Брушневська І.М.,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

***Грицак О.О.,**  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Проблемою розвитку мовлення дітей дошкільного віку займалися багато видатних учених. Її вивчали представники експериментальної психології та педагогіки В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Т. М. Лабунець, Г.Д. Тумін та ін. Вони шукали взаємозв'язки між використанням мовних засобів та розумовими здібностями дитини на певних етапах її розвитку.

Порушення мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні нашкодження, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку негативних якостей характеру (сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму, почуття неповноцінності) [5,с.2].

Загальна риса особистості дітей з порушеннями мовлення, на думку дослідників, полягає в тому, що мовленнєва вада створює особливе становище

у всіх дітей, незалежно від виду та ступеня порушення. Відхилення у розвитку викликають, насамперед, порушення в комунікативній діяльності, мовленнєвому спілкуванні.

Мовленнєве спілкування – це такого роду активність взаємодіючих людей, у ході якої вони за допомогою мовних засобів організують сумісну діяльність. При низькому рівні мовної здібності дитини із мовленнєвими порушеннями спостерігається недостатність комунікативної здібності, що, у свою чергу, ускладнює процес комунікації, мовленнєвої взаємодії у процесі сумісної ігрової, навчальної, трудової діяльності. У процесі правильної організації педагогічних умов та підходів, використання адекватних корекційних методик у мовленні дітей відбуваються позитивні зрушення і у результаті, як правило, зникають або значно зменшуються і вторинні зміни психічного розвитку [5, с.3].

Тому, надзвичайно важливим у вихованні дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвої діяльності є ігрові технології.

Для дитини, гра – це ланцюжок дій, у яких вона відтворює сцени з добре відомого їй життя дорослих. Діти відтворюють складні та цілісні епізоди з життя дорослих; у них вони відтворюють людей, що перебувають у певних виробничих, сімейних, ділових відносинах. Чим глибшими і ширшими будуть знання дитини про навколишнє середовище, взаємостосунки між людьми, тим змістовнішою та цікавішою буде її гра [1, с. 35].

У концепції дошкільного виховання в Україні зазначається: Роль гри в педагогічному процесі зумовлена її функцією – творчою інтеріоризацією дітьми власного досвіду пізнання навколишнього середовища...» [2]

Використання ігор у процесі виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвої діяльності розглядається науковцями як засіб формування особистості, адже саме через гру дитина має змогу заявити про свій позитивний потенціал. Досить часто гра стає одним із основних засобів виховання для дошкільників з порушеннями мовлення.

Ігрова діяльність дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвої діяльності має певні особливості. Це виникає через недоліки звуковимови, обмеженість словникового запасу, зміни граматичних форм, темпу і плавності мовлення. У таких дітей створюються перешкоди під час швидкої зміни теоретичного стереотипу, тому вони не можуть швидко переключатись з одного виду діяльності на інший.

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

- 1) співдружності педагога з дошкільником;
- 2) активізації інтересу дитини до мовлення;
- 3) бажанню оволодіти дошкільником тими чи іншими уміннями та навичками;
- 4) реформуванню старих та появи нових мовленнєвих навичок;
- 5) застосуванню набутих навичок у повсякденному житті [4, с.140].

Зазначимо, що формування ігрової діяльності повинно здійснюватись поетапно як у видах ігор, а саме від предметних до рольових, так і у ігрових діях – від формування орієнтовної основи дій через ланцюжок ігрових маніпуляцій до дій за певними правилами. Спершу дитина виконує дії за наслідуванням, потім із мовленнєвим супроводом, а пізніше в сюжетно-відображувальній грі з обов'язковим залученням мовлення. Для того, щоб гра стала продуктивною, важливою умовою є навчити дітей грати так, щоб це сприяло їх розумовому, моральному і фізичному розвитку. Водночас необхідно враховувати, що всі ігри повинні сприяти подоланню їх мовленнєвих недоліків і особливостей поведінки.

Вчитель логопед, організовуючи гру повинен:

- ✓ завчасно діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей;
- ✓ проектувати рівень розвитку ігрової, пізнавальної та мовленнєвої діяльності, рівень досягнень і для всієї групи і для дитини зокрема;
- ✓ формувати та реалізовувати корекційно-розвивальні, навчально-виховні та пропедевтичні завдання;

✓ знати структуру кожної гри, умови її проведення, час, місце проведення, тривалість, кількість учасників, вид групової динаміки, ступінь рухливості, форми підведення підсумків;

✓ вміти вдало використовувати дидактичний матеріал, форми мовленнєвого матеріалу, види попередньої роботи, відповідну словникову роботу;

✓ враховувати вікові та індивідуальні психофізичні, мовленнєві особливості та можливості дітей;

✓ дотримуватись правил техніки безпеки та гігієни [3, с. 47-53].

У процесі ігрової діяльності діти з порушеннями мовлення оволодівають вмінню взаємодії один з одним . Ігри сприяють також розвитку ініціативи, вихованню позитивних рис характеру, а наявність систематизованого ігрового матеріалу, який відповідає вимогам виховання дошкільників допомагає подолати мовленнєву неповноцінність дитини.

Отже, гра відіграє важливу роль у процесі виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвої діяльності. Вченими доведено, що корекція вад мовлення в дітей засобами ігрових технологій є досить ефективною, адже гра зацікавлює дитину. Завдяки ігровим технологіям, дитина виконує завдання не з примусу, а за власним бажанням. Виконання вправ у такий спосіб стимулює дитину до виконання певних завдань, зростає концентрація уваги та бажання працювати. Це допомагає дитині позбутись чи максимально мінімізувати прояви мовленнєвих порушень.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія. Навч. посіб. За ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010.293 с.
2. Концепція дошкільного виховання в Україні. Київ : Освіта, 1993.16 с.
3. Лепеха Л. П., Городинська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Львів-Дрогобич : Посвіт, 2014.76 с.
4. Мазо Д. А., Черник А. М., Фомичева М. Ф. Використання логопедичних ігор в логопедичній роботі. Москва, 1971.
5. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Київ, 2005.

**Брушневська І.М.,**  
кандидат педагогічних наук,

*старший викладач,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки  
Осмолович О.С.,  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Формування та розвиток у дітей ключових компетентностей, зокрема, комунікативної, стало необхідним і новим концептуальним орієнтиром у дошкільній освіті XXI століття, яке отримало назву «століття комунікативного простору», оскільки одним із основних чинників становлення особистості є комунікативний розвиток дитини. Провідні науковці в галузі дошкільної освіти зазначають, що комунікативна компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Особливого значення дослідження комунікативної компетентності набуває стосовно дітей старшого дошкільного віку, який характеризується, з одного боку, активним включенням дитини в групову комунікативну взаємодію з однолітками, з іншого – збагаченням досвіду спілкування з дорослим, що сприяє формуванню комунікативної готовності до шкільного навчання й подальшої її соціалізації.

Формування комунікативної компетентності у дітей відбувається впродовж усього періоду дошкільного віку. Успішним буде спілкування між дітьми в тому разі, коли у дитини будуть сформовані комунікативно-мовленнєві уміння та навички, а саме, мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Наразі досягнення людини у сфері взаємин з оточуючими все частіше відображаються в понятті «комунікативна компетентність» або

«компетентність у спілкуванні». Як зазначають С. Максименко, М. Забродський, Л. Петровська, Ю. Ємельянов, О. Сидоренко, Г. Нікіфоров, С. Петрушин, Г. Данченко та ін., процес взаємодії не завжди відбувається вдало, здебільшого через невміння людей спілкуватися між собою. Це невміння зумовлено недостатньою комунікативною компетентністю, що природним шляхом поліпшується повільно, а у звичайних умовах життя у більшості людей не досягає досить високого рівня розвитку [1, с. 20].

Комунікативний розвиток є одним з базових елементів у розвитку дошкільника. Взаємовідносини і спільна діяльність дитини з дорослим та однолітком – це необхідна умова психічного розвитку дитини, формування його суспільних якостей. Взаємодіючи з однолітками, дитина стає більш самостійною та незалежною, починає точно оцінювати себе та інших, зростає її здатність вибудовувати спільну з іншими діяльність.

На думку Т. Піроженко, комунікативний розвиток є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоювати окультурені людські дії у ході активної взаємодії з дорослими та однолітками. «Цілком зрозуміло, що мовленнєві досягнення дитини як відображення досвіду міжособистісних взаємин віддзеркалюють такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини», - зазначає вчена [2, с.222].

Розвиток комунікації починається з набуття дитиною вміння встановлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись ustalених правил етикету. У повсякденному житті дитина спостерігає і наслідує приклади спілкування між собою дорослих, дітей тощо. Старші дошкільнята особливо чутливі до мовлення, його граматичної будови й досить критично ставляться до чужих та власних висловлювань. Вони вже помічають мовні помилки й продовжують оволодівати тими граматичними формами, у застосуванні яких зазнають певних труднощів. Малюк іще з раннього віку вчиться обирати в загальному словесному потоці два слова, які він узгоджує між собою, поступово додаючи до них дедалі більше інших слів, що також підлягають

граматичній нормі. З часом, шліфуючи звуковимову, розширюючи свій лексичний запас, удосконалюючи граматичні вміння, дошкільник засвоює засоби мовленнєво-комунікативної поведінки, яка створює його індивідуальне мовленнєве «обличчя». Так формується мовленнєва особистість.

Зростаюча потреба старших дошкільників в спілкуванні з однолітками, у спільних іграх та діяльності призводять до виникнення дитячого співтовариства. Одноліток стає цікавий як партнер по іграх та практичній діяльності. Розвивається система міжособистісних відносин, взаємних симпатій та прихильностей.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що питання формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку досліджувалося як класиками наукової думки так і сучасними науковцями в різних аспектах.

Отже, комунікативна готовність до шкільного навчання передбачає вміння дошкільника контактувати з іншими людьми; дотримуватись відповідних правил поведінки; грати в ігри за правилами; ходити до школи з задоволенням, радістю та довірою; правильно ставитися до власних помилок; контролювати свої почуття.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ковальова О. А. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
2. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. К. : Нора-Принт, 2002. С. 205–257.

*Гайволя Р.Ю.,  
асистент кафедри  
фізичної терапії та ерготерапії,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

У наш час в системі спеціальної корекційної освіти велика увага приділяється фізичній реабілітації та корекції рухової сфери дитини з



особливостями психофізичного розвитку. Характерними ознаками вроджених або рано набутих форм стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності, як відомо, є порушення руху.

Важливою ланкою системи корекційно-реабілітаційної та навчально-виховної роботи дітей з порушенням психофізичного розвитку є фізична реабілітація. Метою фізичної реабілітації дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями є створення за допомогою корекційних вправ і спеціальних рухових режимів передумови для успішної побутової, трудової, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Використання фізичних вправ з лікувальною і реабілітаційною метою потребує ретельного дозування фізичних навантажень.

Відповідний підбір вправ дає можливість вибірково впливати на моторно-судинні, моторно-кардіальні, моторно-пульмональні, моторно-кишково-шлункові та інші рефлекси, що дозволяє підвищити переважно тонування систем і органів, у яких він є зниженим [3].

Фізичні вправи сприяють нормалізації кислотно-лужної рівноваги, судинного тонування, метаболізму травмованих тканин, а також сну. Вони сприяють мобілізації захисних сил організму хворої дитини та репаративної регенерації пошкоджених тканин [3].

Фізична реабілітація реалізує можливість максимально розвивати рухливість, силу, фізичну витривалість, які є передумовою життєвої активності. Рухливі ігри, танці, спортивні забави, прогулянки, фізична праця, якомога триваліше перебування на свіжому повітрі в будь-яку погоду, мандрівки на природу мають бути неодмінним елементом щоденного життя дитини [1]. Відповідно до стану здоров'я, складності хвороби і певних проблем інтелектуального та фізичного розвитку, для дітей з вадами інтелекту визначається допустимий рівень рухової активності та фізичного навантаження, добираються найбільш доцільні фізичні вправи коригуючого спрямування, які виконуються лише під керівництвом спеціаліста.

Здебільшого такі заняття проводяться не щодня, а лише 2-3 рази на тиждень, і не в змозі повністю задовольнити природну потребу дитини в рухах і забезпечити оздоровчий та розвивальний вплив фізичних вправ на організм.

Ціла низка наукових досліджень свідчить, що щоденні цілеспрямовані заняття фізичними вправами можуть сприяти усуненню певних розладів у фізичному розвитку. Проблеми постави можна виправити за рахунок використання вправ коригуючого характеру, вправ у підлізанні, пролізанні та повзанні, які розвивають гнучкість і рухливість хребта. Загальнорозвивальні вправи та основні рухи і спортивні вправи циклічного характеру – ходьба, лазіння, біг, катання на велосипеді, лижах, ковзанах та санчатах, плавання – позитивно діють на функції дихання [1].

Вегетативні функції організму дитини та її руховий апарат також тісно пов'язані. Рухи стимулюють різноманітні життєдіяльні процеси, надають позитивний вплив на їх формування. У свою чергу, вегетативні функції забезпечують тканини, внутрішні органи поживними речовинами та киснем [3].

Отже, гіподинамія, яка виникає у дітей з інтелектуальною недостатністю, може спричинити не тільки відставання у формуванні психомоторики, а й призвести до затримки розвитку їх вегетативних функцій.

Дослідження М.М. Кольцової свідчать про те, що прогрес функцій мозку дитини значною мірою визначається прогресом у розвитку рухового аналізатора. Для вдосконалення функцій вищої нервової діяльності необхідні не тільки різноманітні впливи зовнішнього середовища (екстрорецепції), а також постійний приплив тонізуючої його пропріоцептивної імпульсації, яка виникає внаслідок психомоторної діяльності [2].

Обмеження рухової активності, виключаючи важливі моторно-вісцеральні рефлекси, детренуючі організм, призводить до значних змін функцій та резервів внутрішніх органів.

Плануючи та організовуючи фізичну реабілітацію дітей з вадами інтелектуального розвитку при доборі фізичних вправ, ігор, розваг педагог має дотримуватися певних вимог: фізичні вправи слід обирати малого та

середнього ступеня інтенсивності, фізичні вправи мають бути певного коригуючого спрямування залежно від проблеми інтелектуального і фізичного розвитку, добираються різноманітні вправи за змістом та характером виконання, для різних груп м'язів, також слід дбати про привабливість вправ та надавати їм ігрового характеру.

Таким чином, фізичні навантаження при застосуванні лікувальної фізкультури мають стати для дитини своєрідними тренуваннями, в яких навантаження і вимоги до дитячого організму мають збільшуватися поступово, по мірі підвищення її функціональних можливостей.

Основними завданнями фізичної реабілітації є: зміцнення здоров'я і загартовування організму; правильний фізичний розвиток і удосконалення фізичних здібностей; формування рухових умінь і навичок; ознайомлення з основами особистої гігієни; формування головних вольових і моральних якостей.

Система заходів, які використовуються у фізичній реабілітації дітей з порушенням психофізичного розвитку, має бути спрямована на відновлення або компенсацію фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей дитини, покращення функціонального стану організму, розвиток необхідних фізичних якостей та психоемоційної стійкості.

Фізична реабілітація має безпосередній вплив на психічну сферу, а остання відбивається на фізичному розвитку та фізичній підготовленості. Це і зумовлюється взаємозв'язком фізичного і психічного розвитку.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гері Окамото. Основи фізичної реабілітації / Перекл. з англ. Львів : Галицька видавнича спілка, 2002. 294 с.
2. Мухін В. М. Фізична реабілітація: [підручник]. К. : Олімпійська література, 2010. С. 16–67; 89–94.
3. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: методичний посібник / А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. Львів : Колесо, 2008. 144 с.

*Гац Г.О.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент, Волинський національний  
університет імені Лесі Українки*

## **РОЗВИТОК АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Зміна парадигми розвитку суспільства на нову концептуальну систему поглядів, відповідно до якої саме людина зі всіма її унікальними властивостями та особливостями утворює центр теоретичного осмислення соціальних явищ, призвела до перегляду ролі і місця осіб з обмеженими можливостями в суспільному житті, у тому числі і з інтелектуальними порушеннями.

Впровадження інноваційних технологій в галузі фізичної культури і спорту для осіб із розладами інтелекту має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у осіб означеної нозології, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток даних осіб.

Адаптивна фізична культура – новий напрям у вітчизняній системі освіти і науки, що вивчає аспекти фізичного виховання людей, що мають у результаті захворювань або травм різні стійкі порушення життєво важливих функцій організму і пов'язаних з ними обмежень фізичних можливостей. Основна мета адаптивного фізичного виховання – формування і розвиток рухової активності, фізичних і психологічних здібностей, що забезпечують пристосовування особи до свого стану здоров'я, навколишнього середовища, суспільства і різних видів діяльності [1, с. 8].

Різними аспектами проблеми вивчення історичних аспектів розвитку адаптивної фізичної культури присвячені дослідження Н. Бакіної, О. Дмитрієва, С. Євсєєва, О. Колишкіна, Т. Круцевич, Ю. Лянного, І. Ляхової, Р. Чудної та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, питання вивчення історичного підґрунтя розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю висвітлені недостатньо.

Питання фізичної культури для осіб з особливостями інтелектуального розвитку одним з перших почав розглядати В. Кащенко, який приділяв велику увагу лікувально-оздоровчим заходам (гімнастиці, іграм, масажу) при роботі у відкритій ним школі-санаторії. Провідний дефектолог О. Граборов ще у 1920 р. розробляв проблему залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до різноманітної діяльності, яка вимагає певних м'язових зусиль [3].

Особливе значення в спеціальній школі, на початку ХХ ст., надавалося навчальному предмету «психічна ортопедія» (це була система вправ, яка була спрямована на корекцію психічних недоліків).

З 1960 р. до навчального плану спеціальних шкіл введені уроки фізичного виховання. Одним з перших, хто почав досліджувати рухові здібності розумово відсталих дітей, був Н. Козленко. За його даними, діти з особливостями інтелектуального розвитку значно відстають від учнів масової школи за всіма показниками розвитку моторики й особливо при виконанні завдань на точність [2, с. 34].

У 1977 р. В. Мозговий незважаючи на заборони, став вивчати можливості засвоєння учнями спеціальних шкіл складних рухових дій (опорні стрибки) на уроках фізичної культури [2, с. 36].

У середині 70-х рр. розпочався активний етап розвитку адаптивної фізичної культури, в ході якого акцентувалась увага на розвитку рухових якостей дітей із розумовою відсталістю (професор Б. Сермеєва та його наукова школа) [3].

Історія адаптивного спорту для осіб із розумовою відсталістю (в рамках руху «Спешиал Олімпікс») йде своїм корінням у 60-ті рр. ХХ ст., коли в червні 1963 р. Юніс Кеннеді Шрайвер відкрила у своєму власному будинку в Меріленді (Сполучені Штати Америки (США) літній табір для дітей і дорослих із розумовою відсталістю з метою вивчення їх фізичних здібностей до різних видів спорту [3].

Перший досвід показав, що людям, які мають розумову відсталість, заняття фізичними навантаженнями приносять велике задоволення і сильний

емоційний заряд бадьорості. Перші офіційні заняття довели, що фізичні можливості осіб означеної нозології, безмежні. Це дозволяє зробити висновок, що спорт стимулює розвиток особистісних якостей, які призводять до демонстрації високих спортивних результатів людьми із розумовою відсталістю.

Але найголовніший підсумок перших дослідів впровадження в практику адаптивного спорту полягав у тому, що цей вид діяльності не тільки сприяє фізичному розвитку й вдосконаленню тих, хто займається, але й дозволяє їм набути цінного соціального досвіду: спілкування, виконання різних ролей та функцій, позитивних емоцій.

Починаючи з 1964 р. на території США організуються сотні приватних організацій, які відкривають літні табори зі спортивною програмою для осіб із розумовою відсталістю. Ці програми фінансувалися із спеціально створеного фонду «Фандейшн Кеннеді». Такі спортивні табори діють у США і до сьогодні.

У червні 1968 р. Юніс Кеннеді Шрайвер організовує міжнародні ігри «Спешіал Олімпікс» на Солджер Філд в Чікаго, де спортсмени з інтелектуальними порушеннями з 26 штатів США та Канади змагалися з легкої атлетики та плавання.

У грудні 1968 р. відбулася офіційна реєстрація «Спешіал Олімпікс», яка створена як неприбуткова добродійна організація. Мета Спеціальної Олімпіади – надання допомоги всім людям із інтелектуальними порушеннями в соціальній адаптації й самореалізації, створення для них можливості домогтися успіху, як на спортивній арені, так і за її межами.

До 1970 р. всі змагання проходили на території США, і програма спортивної підготовки розповсюджувалася тільки на осіб із інтелектуальними порушеннями, які мешкали в США й Канаді.

У 1986 р. Організація об'єднаних націй оголосила зазначений рік міжнародним роком Спеціал Олімпікс. У 1988 р. Міжнародний комітет Спеціал Олімпікс приймає нову програму Юніфайд Спорт («об'єднаний

спорт»). Першими видами спорту, які були включені до цієї програми, були бейсбол, волейбол, боулінг.

Сьогодні Спеціальна Олімпіада включає 50 спеціальних програм. Найпопулярнішими з них є: програма об'єднаних спеціальних ігор; програма підготовки рухової активності; програма «Мега-сіті»; партнерські клуби; спортсмени за прогрес; програма «Спортивні табори»; домашня тренувальна програма.

Участь у програмах Спеціальної Олімпіади можуть брати особи із інтелектуальними порушеннями від 8 років та більше, незалежно від фізичного стану.

Таким чином, аналізуючи розвиток адаптивної фізичної культури для осіб із порушенням інтелекту було з'ясовано, що зазначений вид діяльності не тільки сприяє фізичному розвитку й фізичній підготовленості тих, хто займається, але й дозволяє їм набути цінного соціального досвіду: спілкування, виконання різних ролей та функцій, позитивних емоцій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посібник / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. 425 с.
3. Круцевич Т., Когут І. Передумови виникнення та розвитку адаптивного спорту. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 1 (21). 2013. 336–342.

**Гац Г.О.,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент, Волинський національний  
університет імені Лесі Українки*

**Нестерук В.В.,**

*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки.*

## **АРТИКУЛЯЦІЙНА ГІМНАСТИКА В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ**

Проблема порушення розвитку усного мовлення дітей завжди актуальна, різнобічна й розглядається різними фахівцями: медицини,

психології, лінгвістики, педагогіки, логопедії та інших. Вперше клінічна картина анатомо-фізіологічних розладів артикуляційного апарату була описана багато тисячоліть назад, проте багато питань залишаються актуальними і сьогодні. Оскільки, розлади артикуляційного апарату гальмують розвиток мовлення з самого початку його формування, що зумовлюється руховими розладами артикуляційної моторики й периферичного відділу мовного апарату в цілому, то логопедична допомога такими дітьми полягає, перш за все, в усуненні моторних порушень артикуляційного апарату, а саме: рухливості, координації та ін. Відсутність артикуляційних порушень, як анатомічних так і моторних, є основною умовою своєчасного формування готовності мовного апарату до правильної вимови фонем — основи усного мовлення дітей, що зумовлює пошук доцільних методів їх подолання.

Вивчення та аналіз спеціальної літератури вказує на те, що основою корекції мовленнєвих порушень можна вважати артикуляційну гімнастику.

Артикуляція – діяльність органів мови (губ, язика, м'якого піднебіння, голосових складок), що необхідна для проголошення окремих звуків мови та їх комплексів [1, с. 8].

Артикуляційна гімнастика – це вправи для розвитку органів артикуляції (язика, губ, а також нижньої щелепи), що відповідають за правильну звуковимову. Для того, щоб дитина навчилася добре вимовляти найскладніші звуки, повинні бути гнучкими і сильними язик і губи, довго утримуватися в одному положенні і здійснювати багаторазові переходи від руху до руху. Усі ці навички дитина може отримати завдяки артикуляційній гімнастиці.

Метою артикуляційної гімнастики є відпрацювання правильних, чітких рухів органів мовлення, що необхідні для правильної вимови звуків.

Вправами для розвитку органів артикуляції необхідно займатися з кількох причин: по-перше, своєчасні заняття даною гімнастикою дозволять дітям самостійно навчитися правильно і чітко говорити; по-друге, діти, у яких спостерігаються порушення звуковимови, швидше долають ці мовленнєві дефекти завдяки даним вправам, і коли заняття будуть проводитися з



логопедом, м'язи вже будуть підготовлені (також артикуляційна гімнастика допоможе тим дітям, у яких правильна, але млява звуковимова); по-третє, вправи для розвитку органів артикуляції дозволяють і дітям, і дорослим правильно навчитися говорити.

Артикуляційна гімнастика включає вправи як для тренування рухливості органів, відпрацювання певних положень губ, язика, правильної вимови всіх звуків, так і для кожного звуку тієї або тієї групи. Вправи повинні бути цілеспрямованими: важливі не їх кількість, а відповідність правильній артикуляції звуків з урахуванням конкретного порушення звуковимови в дитини.

При підборі вправ для артикуляційної гімнастики слід передбачати ті рухи і положення органів артикуляційного апарату, у результаті яких утворюються звуки. Усю систему артикуляційної гімнастики можна поділити на два види вправ: статичні і динамічні з образними назвами. Статичні вправи («Лопаточка», «Чашка», «Стрілка», «Трубочка» та ін.) спрямовані на утримання артикуляційної пози протягом 6-10 секунд. Динамічні вправи («Гойдалки», «Змійка», «Годинник», «Маятник» та ін.) вимагають ритмічного повторення 6-8 разів рухів, координації [3 с. 9-10].

Значення артикуляційної гімнастики полягає в тому, що при регулярному проведенні вона допомагає: прискорити підготовку мовленнєво-рухового апарату до постановки звуків; покращити кровопостачання артикуляційного апарату; зміцнити м'язову систему язика, губ, щік, щелеп, м'якого піднебіння, м'язів; подолати наявні в дітей неправильно сформовані рухові стереотипи, нейтралізувати супутні рухи під час виконання артикуляційних вправ; розвинути здатність диференційовано виконувати певні рухи, користуючись органами мовленнєво-рухового апарату; сформувати вміння утримувати необхідний артикуляційний уклад; збільшити обсяг рухів органів мовленнєво-рухового апарату, їх рухливість, чіткість, ритмічність, амплітуду, точність, силу; виробити здатність переключатися з одного укладу на інший; навчитися керувати власним мовленнєво-руховим апаратом,

об'єднувати прості рухи у складні; удосконалити вміння виражати свої емоційні стани мімічно, що має важливе значення для формування комунікативної компетентності [2, с. 229].

З метою підвищення інтересу до виконання артикуляційної гімнастики, даний вид логопедичної роботи доцільно виконувати в ігровій формі, включати в роботу різні аналізатори і використовувати розмаїття допоміжного матеріалу.

Отже, артикуляційна гімнастика являє собою основу формування фонем і виправлення порушень звуковимови включаючи до свого складу вправи для тренування всіх органів артикуляційного апарату, тренування тих чи інших положень язика, губ, м'якого піднебіння, які потрібні для коректної вимови всіх груп звуків. Щоденне виконання артикуляційних вправ розвиває артикуляційний апарат дитини, що є необхідною умовою оволодіння звуками.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Косинова Е. М. Гимнастика для развития речи. М. : ООО «Библиотека Ильи Резника», ООО «Эксмо», 2003. 36 с
2. Логопедія : підручник [третє видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К.Шеремет]. К. : Слово, 2014. 672 с.
3. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Література ЛТД, 2019. 40 с.

**Гац Г.О.,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент, Волинський національний  
університет імені Лесі Українки*

**Єрмейчук В. С.**

*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки.*

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ КІНЕЗІОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ**

В останні десятиліття мовленнєві порушення стали досить поширеним явищем. Це явище ускладнюється ще й тим, що деякі мовленнєві порушення можуть відзначатися на інтелекті дитини. Затримки в розвитку мовлення стають причиною затримки психічного розвитку дитини, обмежують її загальний потенціал.

Аналіз спеціальної та методичної літератури з проблеми мовленнєвих порушень виявив можливість і необхідність використання в корекції мовленнєвих порушень у дітей одного з найважливіших засобів, пов'язаного з усіма цими методиками – методу кінезіології.

Кінезіологія – це наука про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я через певні рухові вправи [1, с. 6].

Основна мета кінезіології – розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізація роботи півкуль головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності [1, с. 8].

Завдання кінезіології: розвиток міжпівкульної взаємодії; синхронізація роботи півкуль; розвиток дрібної моторики; розвиток здібностей; розвиток пам'яті, уваги, мислення; розвиток мовлення.

Під впливом кінезіологічних тренувань міжпівкульної взаємодії утворюється єдність мозку щодо діяльності двох його півкуль, тісно пов'язаних між собою системою нервових волокон (мозолисте тіло, міжпівкульні зв'язки). Доведено: щоб діти краще вчилися, їм необхідно більше рухатися. Розмовні навички пов'язані з дрібною моторикою пальців: якщо людині зв'язати пальці, вона навчатися буде в десятки разів повільніше. Крім того, сучасні методики навчання говорять про те, що нову інформацію легше зрозуміти й запам'ятати, впливаючи на різні канали сприймання: зір, слух, тактильні відчуття, смак, дотик і рух.

Мовлення – це результат узгодженої діяльності багатьох областей головного мозку. Органи артикуляції лише виконують накази, що надходять із мозку. Проекція кисті руки в головному мозку розташована дуже близько до мовної моторної зони. Взаємозв'язок моторної і мовної зон виявляється в тому, що людина, яка вагається з вибором відповідного слова, допомагає собі жестами, і навпаки: зосереджено малюючи або пишучи, дитина мимоволі висовує язик. Оскільки існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність мовної та моторної діяльності, то за наявності мовного дефекту в дитини особливу увагу

звертають на розвиток дрібних рухів пальців рук, що позитивно впливає на функціонування мовних зон кори головного мозку.

Саме тому для досягнення позитивних результатів у логопедичному напрямку корекційного впливу та для забезпечення здоров'язбережувальної спрямованості педагогічного процесу ми вважаємо доцільним використання методів кінезіології: логоритміку; кінезіологічні ігри та вправи; вправи з елементами масажу біологічно активних зон; біоенергопластику.

Логопедична ритміка – одна з форм кінезіології, засіб впливу в комплексі методик навчання, виховання та лікування, що дозволяє прискорити процес усунення мовленнєвого порушення і сприяє соціалізації [2].

Головне завдання логоритміки – це виховання й розвиток почуття ритму через рухи шляхом розвитку слухової уваги та поліпшення мовлення шляхом виховання ритму мовлення. В основі занять з логоритміки лежить сприймання та відтворення структур ритму різної модальності (наочних, рухових, звукових, графічних). Формування уявлень про музичний, руховий, мовний, зображувальний ритм здійснюється в нерозривному поєднанні.

Кінезіологічні ігри та вправи використовуються з метою підготовки органів мови та слуху дитини до сприймання і правильної вимови звуків; для початку гри; для розвитку мовного дихання й ритмічної мови, промовляючи їх разом з ритмічним плесканням у долоні; для формування правильної звуковимови: автоматизації та диференціації різних звуків [1, с.14].

Вправи на релаксацію м'язового тону корисні в роботі, бо в стані спокою мовлення вільне, плавне. А цей стан забезпечується загальним м'язовим розслабленням. Діти вчаться розпізнавати й виділяти окремі м'язи та відчувати легкість і приємність ненапружених і розслаблених м'язів.

I етап релаксації: розслабляються великі м'язи рук, ніг, тулуба, шиї. II етап – розслабляються м'язи артикуляційного апарату. III етап – релаксація всіх м'язів відбувається за навіюванням [1, с. 15].

Ефективним впливом на стан м'язового тонусу дитини з різними моторними та мовленнєвими патологіями є масаж і самомасаж масажними щітками.

У логопедичній практиці для зацікавлення малюків створені вправи в ігровій формі. Мета логоритмічних вправ: активізація біологічно активних точок; релаксація різних м'язів тулуба та кінцівок; узгодження рухів із мовленням; розвиток ритму, мовленнєвого дихання, уваги та пам'яті; поповнення словникового запасу; автоматизація вимови різних звуків; покращення емоційного стану. Для масажу ми використовуємо маленьку дерев'яну масажну щітку для волосся.

Біоенергопластика – це поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кисті руки [2].

Рухи тіла, спільні рухи руки й артикуляційного апарату, якщо вони пластичні, розкуті і вільні, допомагають активізувати природний розподіл біоенергії в організмі. Це позитивно впливає на активізацію інтелектуальної діяльності дітей, розвиває координацію рухів і дрібну моторику.

Отже, ми вважаємо, що використання методів кінезіології в корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, дозволяє спеціалістам: розвинути в них увагу, пам'ять, наочно-образне мислення; опанувати елементарні ритмічні структури і на їх основі створити передумови для засвоєння просторових уявлень; фонетичної сторони мовлення, розширити пасивний та активний словник; удосконалити знання про об'єкти і явища навколишнього світу; сформувані здатність до формулювання самостійних висловлювань; підвищити мотивацію дітей у роботі з виправлення звуковимови та розвитку мовлення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бубновский С. М. Теория и методика кинезитерапии. Методическое пособие. М., 2011. 56 с.
2. Подгорная В. В. К вопросу о взаимосвязи коррекции двигательной и речевой сфер младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Проблемы оздоровительной физической культуры и физической реабилитации : монография ; под научн. ред. А.П. Романчука, В. В. Клапчука. Одесса : издатель Букаев В. В., 2015. С. 143–158.

*Глушко Н.Я.,  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент  
Волинського національного університету  
імені Лесі Українки Мацюк З.С.*

## **LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ: КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Проектно-технологічна діяльність засобами леґо-конструювання – один із ефективних сучасних методів організації корекційно-розвивального навчання, що дозволяє педагогу вийти за межі традиційної класно-урочної системи. Впровадження проектної діяльності надає можливість педагогу організувати освоєння сучасних інформаційних і конструкторських технологій, формувати інформаційно-технологічні уміння (самостійна робота з електронними засобами, використання мультимедійних технологій), підвищувати мотивацію і творчу активність, посилювати інтеграційну складову навчання [2].

Використання LEGO-технологій в освітньому просторі для дітей з особливими освітніми потребами – дуже важливий етап навчання і виховання, оскільки основним видом діяльності школярів є гра. Знайомство з навколишнім світом відбувається за допомогою гри та творчості. Перспективність застосування LEGO-технології обумовлюється її високими освітніми можливостями: багатофункціональністю, технічними та естетичними характеристиками, використанням у різних ігрових і навчальних зонах.

Виділимо основні завдання інформаційного проекту:

- розширення кругозору, пізнавальних і творчих здібностей дітей;
- розвиток самостійної діяльності дітей;
- розвиток навичок роботи з інформаційними технологіями;
- розвиток комунікативних якостей дітей [2].

Процес конструювання вимагає від дитини уміння не тільки виділяти окремі деталі зі складного цілого, а й встановлювати просторове положення однієї деталі щодо інших. Якщо дитину не навчити цьому, вона буде робити помилки в процесі практичної роботи з будь-яким конструктором.

Використання LEGO-конструкторів підвищує у дітей з особливими освітніми потребами мотивацію до навчання, тому що у процесі конструювання потрібні знання практично з усіх навчальних дисциплін. Тому першочерговим завданням майбутнього навчання дітей з особливими освітніми потребами конструюванню є формування у них інтересу до відповідного виду діяльності. Ця робота здійснюється за двома напрямками. Один полягає у формуванні в дитини інтересу до кінцевого продукту діяльності, у результаті чого в неї з'являється спрямованість на одержання продуктивного результату своєї праці. Інший напрямок полягає у створенні умов для того, щоб зробити для дитини цікавим сам процес діяльності, щоб у неї виникла захопленість самим процесом виконання завдань. Особливості конструктора LEGO, його високу якість дозволяють дітям втілити найрізноманітніші проекти, працюючи за своїм задумом і в своєму темпі, самостійно вирішуючи поставлене завдання, бачити продукт своєї діяльності, конструювати свої простори, у яких можна з задоволенням грати, змінювати і вдосконалювати [3].

Використання LEGO-конструкторів у освітній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами виступає оптимальним засобом формування навичок конструктивно-ігрової, навчальної діяльності та критерієм їх психофізичного розвитку, у тому числі становлення таких важливих компонентів діяльності, як уміння ставити мету, підбирати засоби для її досягнення, докладати зусилля для точної відповідності отриманого результату до попереднього задуму. Різноманітність LEGO-конструкторів дає змогу проводити заняття з учнями різного віку та рівня психофізичного розвитку за такими основними напрямками: конструювання, програмування, моделювання фізичних процесів і явищ.

Отже, участь дітей у проектно-технологічній діяльності засобами леґо-конструювання реалізує їх творчий потенціал, посилює виховний ефект, організує співпрацю та спілкування з педагогами у нетрадиційному класно-урочному форматі (діловий, науковий і особистісний характер співпраці та спілкування), викликає бажання і далі освоювати леґо-технології та застосовувати їх при вивченні різних навчальних дисциплін. Усе це спрямоване на формування ключових компетенцій дітей: предметних, загальнонавчальних, інформаційно-технологічних, комунікативних та набуття ними соціального досвіду.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Осадчук С.В. Створення сприятливих умов для забезпечення прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами в особистісно орієнтованому освітньому середовищі. Режим доступу: <https://conf.zippo.net.ua/?p=197>
2. Лапін А. В. Корекційні можливості леґо-конструювання в умовах ДНЗ з інклюзивною формою навчання. Режим доступу: [132487778.pdf \(core.ac.uk\)](https://core.ac.uk/doi/pdf/10.132487778)
3. Палазова І. М. Використання LEGO -технологій в освітньому просторі Нової Української Школи. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomu-prostor-i-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.html>
4. Петегрич О. М., Петегрич Л. П. Використання LEGO-технології у вихованні учнів початкової школи. Режим доступу: [https://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/51011/](https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/51011/)
5. Савостьянова Ю. О. LEGO-технологія в корекційно-логопедичній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/lego-tehnologiya-v-korekciyno-logopedicnij-roboti-z-ditmi-iz-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-262854.html>

*Гулай О.І.,*

*доктор педагогічних наук, професор,  
Луцький національний технічний університет*

*Потапюк Л.М.,*

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціогуманітарних технологій,  
Луцький національний технічний університет*

### РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Сьогодні вже ні в кого не викликає подиву поняття «інклюзивна модель навчання». Донедавна це явище лише входило на терени освіти України і викликало чимало непорозумінь.

Виникнення інклюзивного навчання розкриває соціальну модель розуміння інвалідності чи особливих потреб на противагу інтеграції, що лежить



в основі медичної моделі. Інклюзивне навчання передбачає забезпечення права кожної дитини на освіту, що зазначено в усіх національних документах (Конституція України, Закон «Про освіту» (стаття 37), «Про дошкільну освіту» (стаття 33), «Про загальну середню освіту» (стаття 21), «Про професійно-технічну освіту» (стаття 42), «Про вищу освіту» (стаття 3). Відповідні положення також внесено до законів України «Про охорону дитинства» (стаття 7), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (статті 4, 22)), а також в міжнародних документах, ратифікованих Україною («Конвенція ООН про права дитини» (стаття 23), «Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю» (стаття 24). Як бачимо, в Україні на законодавчому рівні закріплено захист права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття знань у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і закладах вищої освіти.

Інклюзивна освіта в умовах сучасного розвитку гуманістичного суспільства набуває особливого значення, адже в її основі лежить принцип доступності в отриманні якісної освіти дітей і молоді з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Особливості впровадження інклюзивного навчання стало предметом дослідження таких науковців, як В. Бондар, Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, К. Дубич, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Литовченко, Ю. Найда, Н. Софій, О. Таранченко, М. Швед та ін.

Мета інклюзивної освіти – розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, виключаючи будь-яку дискримінацію, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку брати активну участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особистість розглядається як найвища цінність, яка має можливість самореалізуватися.

Підтвердженням цьому є подальший розвиток та вдосконалення нормативно-правової бази. Зокрема, у новому Законі «Про освіту» спеціально виокремлено статтю 20 «Інклюзивне навчання», згідно з якою інклюзивні класи утворюють обов'язково у разі звернення батьків дітей з особливими освітніми

потребами. Важливим кроком зі сторони держави є упорядкування термінології щодо дітей з особливими освітніми потребами з нормами Закону України «Про ратифікацію Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю і факультативного протоколу до неї», де слово «вади» замінили на «порушення», термін «діти-інваліди» – на «діти з інвалідністю».

Створення інклюзивно-ресурсних центрів, а також прийняття Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти є суттєвою підтримкою становлення дитини з порушеннями в інклюзивному освітньому просторі.

Важливим кроком у розвитку інклюзивної освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів, які здатні працювати в нових умовах інклюзивного простору. Зокрема, на базі Луцького національного технічного університету здійснюється навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)». Здобувачі освіти детально вивчають основи корекційної педагогіки, інклюзивної освіти, соціальної реабілітації тощо, що є підґрунтям для набуття ними інклюзивної компетентності, яка дає їм можливість працювати з особами з особливими освітніми потребами. Отож, спеціальна підготовки фахівців сприяє оволодінню навичками надання психосоціальної підтримки в умовах інклюзивного середовища, передбачає наявність певних компонентів готовності до інклюзивної освіти та значно впливає на підвищення ефективності організації інклюзивного навчання у закладах освіти.

Запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами дозволить їм навчатися на рівні з іншими, реалізувати своє право на освіту. Підготовка вчителя до такого навчання повинна бути планомірною, систематичною, поєднувати знання педагогічних, психологічних, психофізичних наук. Тільки цілеспрямована робота вчителя, його взаємодія з батьками, вчителями, дітьми буде сприяти гармонійному розвитку особистості, набуттю нею необхідних знань, реалізації цих знань у житті. Таким чином, інклюзивна модель базується на створенні комфортного освітнього середовища,

що забезпечує особам з особливими потребами рівний доступ до здобуття якісних освітніх послуг та повноцінну соціалізацію.

*Дем'янюк С. С.,  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинського національного університету  
імені Лесі Українки Гац Г.О.*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Творчість молодших школярів – діяльність, яка передбачає створення нового, унікального, незвичайного. Вагомого значення набуває творче мислення, уява, інтуїція. Також важливим для розкриття творчості молодшого школяра є стосунки в колективі класу, їхня взаємодія, яка б допомагала реалізовувати творчі потенціали та задатки.

Аналіз досліджень таких вчених як Коломінського Я. Л., Симановського Л. Д., показує важливість впливу міжособистісних стосунків на особистість кожної дитини молодшого шкільного віку, на розвиток їх творчих здібностей, творчого мислення.

Рівень розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку в більшій мірі залежить від набутого досвіду в дошкільному віці через ігрову діяльність, спілкування з дорослими, різні види діяльності.

Творчість у дітей шкільного віку є невід'ємною частиною сучасної освіти, серед завдань якої виокремлюють формування людини, яка вміє творчо мислити, знаходити вихід з нестандартних ситуацій, та зможе поглянути по-новому на вирішення будь-яких проблем.

Серед факторів творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку важливим є створення сприятливих умов, які сприяють формуванню їх творчих здібностей.

Першим фактором успішного розвитку творчих здібностей є ранній фізичний розвиток. До цього можна віднести: дитячу гімнастику, заняття в басейні, знайомство в ранньому віці з різними дидактичними іграми, які передбачають рахунок, читання тощо.

Другим фактором є створення обстановки, яка б випереджала розвиток дітей, тим самим стимулювала б його творчу діяльність.

Також важливим фактором є необхідна комфортна для дитини психологічна атмосфера в шкільному колективі та в родинному колі. Важливо стимулювати дитину до творчості, навчити приймати невдачі та перемоги, а також не боятись проявляти себе у різних ідеях.

Для визначення творчої інтелектуальної особистості педагогам необхідно використовувати комплексну психодіагностику, що включала б в себе і проведення тестування, і спостереження за учнями. Саме комплексна психодіагностика сприяє самовихованню, саморозвитку, самопізнанню.

Для успішного та ефективного виховання творчих здібностей важливим є цілеспрямованість процесу, який вирішує ряд педагогічних завдань.

Якщо говорити про проблеми творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, потрібно зазначити необхідність співпраці педагога та батьків. Досить часто батьки не мають достатніх знань з даного питання. Саме тому доцільним є проведення лекцій, бесід батьків з психологами, педагогами, де пропонували б спеціальну літературу та рекомендували дидактичний матеріал.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Батищев Г. С. Познание и творчество. Педагогика, 1991. 120 с.
2. Гафитулин М.С. Развитие творческого воображения. Фрунзе, 1990. С 2-18.
3. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у младшего школьного возраста. М. : Новая школа, 1996.

**Дячук М.М.,**

*студентка факультету соціально-педагогічної освіти та мистецтв,*

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія*

*ім. Тараса Шевченка, м. Кременець*

**Науковий керівник** – кандидат педагогічних наук, доцент,

*завідувач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти*

*Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії*

**Фасолько Т.С.**

## **ДІТИ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХОВОГО АНАЛІЗАТОРА. ЇХНЄ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК**

Перш за все психічний розвиток дитини відбувається у процесі чуттєвого сприймання оточуючого світу, що пов'язано з діяльністю різних органів чуттів: зору, слуху, смаку і т.д. Сприйняття оточуючого світу через слух дає можливість "озвучити" все, що відбувається навколо, відобразити його значно повніше, наситити звуковими образами.

Слух для організму є здатністю сприймати і диференціювати звуки за допомогою звукового аналізатора. Ця здатність реалізується через слухову систему або слуховий аналізатор людини, який являє собою сукупність нервових структур, що сприймають і диференціюють звукові подразнення і визначають напрямок і ступінь віддаленості джерела звуку, тобто які проводять складну слухову орієнтацію в просторі.

З порушеннями психофізичного розвитку серед дітей значну групу складають діти з порушеннями слуху. Дитина, яка має важкі порушення слухового аналізатора, не має змоги самостійно навчитись розмовляти, оволодіти звуковою стороною мовлення, оскільки вона не чітко сприймає звукове мовлення, не має можливості отримати слухові зразки. Вона не контролює свою вимову, внаслідок чого виникає спотворене мовлення, усне мовлення не розвивається взагалі.

Все це негативно відображається на оволодінні всією складною системою мовлення, що не лише обмежує можливості дитини в навчанні і пізнанні оточуючого світу, але й має негативний вплив на весь психічний розвиток особистості, затримуючи або спотворюючи його, оскільки мовлення є знаковою системою і виступає важливим засобом кодування і декодування інформації.

Виховання та навчання дітей та взагалі всіх людей з порушеннями слуху є в центрі уваги сурдопедагогіки. «Сурдопедагогіка (від лат. surdus глухий) – педагогічна наука, яка вивчає особливості розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції. Предметом сурдопедагогіки є процеси

розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції на різних вікових періодах їхнього розвитку» [2, с.28].

На даний час існують різні погляди на причини виникнення порушень слуху. Сьогодні найчастіше виділяють три групи причин і факторів, які викликають патологію слуху або сприяють її розвитку.

До першої групи виділяють «причини і фактори спадкового характеру, що призводять до змін у структурі слухового апарату і розвитку спадкового зниження слуху. Спадкові фактори відіграють значну роль у виникненні порушень слуху у дітей» [1, с.48]. На думку Р. Д. Горлі, Б. В. Конгисмарка, на долю спадково обумовлених факторів припадає 30-50% дитячої глухоти.

Другу групу складають фактори ендо- або екзогенного впливу на орган слуху плоду (при відсутності спадково обумовленого фону), що обумовлює прояв вродженої туговухості.

До третьої групи відносять фактори, які впливають на орган слуху дитини в один із періодів та розвитку і призводять до виникнення набутого зниження слуху. Ці причини є досить різноманітними.

Найбільш часто до порушень слухової функції призводять наслідки гострого запального процесу в середньому вусі (гострий середній отит). У деяких випадках порушення слуху виникає внаслідок ушкодження внутрішнього вуха і стовбура слухового нерву, що виникає через перехід запального процесу з середнього вуха.

В дітей з порушеннями слуху усіх груп можливі й додаткові первинні порушення різноманітних органів і систем. Відомі декілька форм спадкового порушення слуху, яке поєднується з порушеннями зору, шкіри, нирок та інших органів (синдром Ушера, Альстрема, Варденбурга, Альпорта, Пендрела та ін.).

Навчання дітей з порушеннями слухової функції, як й інших категорій, має бути систематичним і організованим. Ще Л. С. Виготський вказував, що «навчання глухих потребує спеціальної педагогічної техніки, використання особливих прийомів і методів. Але при цьому він же зазначав, що потрібно виховувати і навчати не глуху або слуху дитини, а дитину взагалі. Вчений

наголошував: «З біологічної точки зору глухонімота являє собою значно менший недолік, а ніж сліпота, і глуха тварина менш безпомічна, а ніж сліпа. Але у людини глухонімота є значно більшим недоліком, оскільки вона ізолює людину від всякого спілкування з іншими. Глухонімота є недолік соціальний. Вона пряміше, а ніж сліпота, порушує соціальний статус особистості» [2, с.35].

На сам перед, при порушеннях слуху передусім страждає мовлення дитини; при глухоті та глибокому зниженні слуху дитина без спеціального навчання мовленням практично не оволодіває. Відсутність чи недорозвиток мовлення не лише ускладнюють контакти дитини з оточуючими, а й порушують процес формування її пізнавальної діяльності та особистості в цілому. Відповідно, чим раніше починається корекційний вплив, тим скоріше й ефективніше можна подолати наслідки порушень слухової функції.

Всім педагогам та тим хто займається з дітьми з порушенням слуху потрібно знати особливості роботи з такою дитиною.

Потрібно, щоб робоче місце дитини було розташовано так, щоб вона завжди добре бачила обличчя вчителя. Слід вимагати від дитини, щоб вона завжди дивилась на вчителя у момент його мовлення, контролювати, чи почула й зрозуміла дитина матеріал. Також, необхідно приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів.

Дуже корисно разом з дитиною усно промовляти слова, після правильного їх прочитання. Якщо дитина припускається помилок на письмі, то їх не просто треба виправити, а й проаналізувати з дитиною звуковий склад слова, записати його правильно декілька разів;

Звичайно роботу над звуковим складом слова необхідно проводити з використанням звукопосилюючої апаратури або вимовляти слова біля самого вуха дитини. Так ми збільшимо наші зусилля та покращимо результат.

Для уникнення помилок перед диктантом повідомити учню, про що йдеться у тексті, заздалегідь ознайомити із складним для нього звуко-буквеним складом, значенням і граматичним оформленням слів і словосполучень.

На уроках математики особливу увагу приділяти розумінню словесної умови задачі, застосовувати наочні засоби та матеріали які компонувати з дидактичним матеріалом. На всіх уроках або заняттях, необхідно проводити роботу з розвитку мовлення дитини, зацікавлювати дитину, щоб вона сама цього хотіла.

Навчання і виховання дитини з вадами слухової функції має бути поєднане із оздоровленням, корекційними заняттями сурдопедагога з розвитку слуху і мовлення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Психологія дітей с затримкою психічного розвитку / сост. О. В. Защирінская. СПб. : Мова, 2003. 214 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. Т. 5. Основы дефектологин. 368 с.

*Киця Н.В.,  
вихователь-методист,  
заклад дошкільної освіти № 5, м. Луцьк*

#### **РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СТЕЖКИ**

Мовлення дитини є особливою формою її діяльності й особливим результатом її зусиль в освоєнні життєвого простору. Недостатньо сформоване чи збережене вміння розмовляти рідною мовою гальмує інтелектуальний розвиток дитини. Показником розвитку можна вважати такі компоненти, які сприяють створенню та розширенню світогляду дитини, формують у неї гуманні переживання, базові особистісні якості, що виявляються в мовленнєвій компетентності.

Розвиток мовленнєвої компетентності передбачає здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів [3].

Навчання рідної мови відбувається в рамках особистісно зорієнтованого підходу, який ураховує рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності,



наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулює творчі прояви особистості з орієнтацією на її індивідуальність. За таких умов зникає традиційна «запрограмованість», вихователь «відштовхується» не від програми у плануванні роботи й доборі методики навчання, а від індивідуальних можливостей кожної дитини.

Теоретичними засадами складання програми та методики організації та навчання дітей рідної мови виступали наукові дослідження провідних українських вчених А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Н.В. Горбунова, А.А. Зражевська, Л.О. Калмикова, К.Л. Крутій, Н.І Луцан, Н.В. Маліновська, Т.О. Піроженко, О.С. Трифонова та ін.

Тривалий час у системі дошкільної освіти робота, яку здійснювали в межах освітнього процесу, була плановою і чітко організованою, спільною для всіх, за єдиним підходом до дітей, майже без урахування індивідуальних особливостей окремої дитини. Затвердження оновлених стандартів дошкільної освіти, якими по суті є Базовий компонент дошкільної освіти (2021), утвердило як стратегічну мету дошкільної освіти забезпечення життєвої компетентності, дошкільної зрілості дитини, що стає можливим лише в умовах вільного вибору нею свого темпу, своїх способів, шляхів розвитку в сприятливих для цього умовах [1].

Зазначене твердження актуалізує звернення до категорії «освітнє середовище». У сучасному розумінні «середовище» в аспекті розвитку й освіти людини розглядають із двох позицій: як простір і матеріал для розвитку, тобто суспільні, матеріальні й духовні умови існування, діяльності людини, її формування як особистості. Водночас середовище – не лише зовнішні, видимі умови, а «загальний стан умов», що постійно змінюється, зміст і спрямованість яких забезпечується передусім характером, світоглядом людей, пов'язаних спільністю цих умов. За такого підходу середовище виступає активним суб'єктом діяльності, носієм певних інформаційних і культурних смислів, що впливають на людину, яка діє в цих умовах, і, своєю чергою, не може не справляти зворотній вплив на саме середовище. Отже, освітнє середовище –

динамічна система умов, що утворює контекст діяльності особистості як суб'єкта і впливає на формування культурних цінностей та смислів.

Основу освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі утворює предметно-просторовий компонент, який задає зміст та потенційні напрями розвитку [2]. Перегляд ролі та функцій освітнього середовища в сучасній організації роботи ДНЗ пов'язаний зі зменшенням ролі освітнього процесу в його традиційному баченні (фронтальний спосіб навчання, просторові та часові обмеження активності дитини, пріоритет наuczіння перед набуттям дітьми власного досвіду пізнання тощо) на користь створення в межах освітнього середовища сприятливих умов для всебічного розвитку кожної дитини (індивідуальні форми роботи, свобода самовизначення в різних видах дитячої діяльності, пріоритет власного досвіду пізнання, тощо) [4].

Думка науковців збігається з позицією педагогів-практиків, що розвиток особистості зумовлюється не предметно-просторовим оточенням, як таким, не абстрактними властивостями особистості, а саме змістом та організацією діяльності її у цьому середовищі.

Середовище тоді набуде вільного розвивального змісту, коли дитина самостійно зможе обирати однолітків для спілкування або гри, трудової чи іншої діяльності, зважаючи на взаємну прихильність, територіальне перебування, враження від попередніх контактів. Це передбачає наповнення її досвіду такими способами і формами мовленнєвої взаємодії, які б варіювалися залежно від тривалості контактів, кількісної та статевої характеристики угруповань, від змісту діяльності. Важливо наголосити, що дитина є дослідником та експериментатором не лише щодо обладнання, іграшок чи природних явищ, а й щодо власного мовлення.

Пріоритетами для розвивального середовища мають бути спілкування, обговорення, мовленнєво-творча діяльність, роздуми вголос без остраху помилитися чи мати іншу думку, аніж дорослий.

Продуктивною формою мовленнєвого розвитку є вільна й самостійна діяльність дитини у спеціально організованому розвивальному середовищі.

Середовище буде розвивальним і комфортним для дитини за умов, коли вона матиме змогу дозувати свою мовленнєво-комунікативну діяльність, а саме:

- встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї партнерами;
- визначати час, тривалість контактів;
- перемижувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням.

Важливо наповнювати середовище, в якому перебуває дитина, емоційними для неї подіями, фактами, позаяк емоції є базовим підґрунтям психічного розвитку.

З огляду на те, що зміст Базового компонента дошкільної освіти в Україні та комплексної освітньої програми «Стежинки у Всесвіт» викладено за освітніми напрямками, ми виокремлюємо їх у контексті розвивального мовленнєвого середовища.

Виокремлення природного середовища (варіанти: довкілля, навколишнє, довколишнє) не випадкове, бо людина – це частка природи, Всесвіту. У природи є чого навчатися, вона подає нам приклади гармонії, замінності, змінності, взаємозалежності, логіки, самовідновлення. Природне середовище буде розвивальним за таких умов:

- забезпечення гігієнічних умов, які б гарантували нормальну діяльність центральної нервової системи, органів мовлення, слуху, зору;
- організація різних видів праці, де з активними діями поєднується мовлення;
- забезпечення спілкування з такими об'єктами і явищами природи, які поповнювали б враження про цілісність світобудови, викликали б емоції, мовленнєву активність [5].

Скорочений варіант концепції нашого дошкільного закладу з даного питання представлено символічно, проте він відображає мету, презентує ключові принципи роботи.

Екологічна стежина в ДНЗ – це вдала творчо-розвивальна технологія, яка допомагає нам реалізувати становлення мовленнєвої компетентності

дошкільників. Це, насамперед, здатність особистості за допомогою мовленнєвих висловлювань, вербальних і невербальних засобів продукувати свої звернення, думки, враження [6].

Для результативної роботи на екологічній стежці потрібні результативні прийоми. Під час мандрівок природними зупинками дошкільники самостійно обирають в екологічному середовищі вид, форму діяльності, матеріал, задум, партнерів-однодумців. Такий підхід потребує від педагогів знання психології кожної дитини, розуміння меж її розвитку на даному етапі, комплексного охоплення всього змістового матеріалу Програми та вміння цінувати кожен хвилину, щоб наповнити її тим змістом, який працюватиме на розвиток мовленнєвої компетентності дошкільника.

Використання екологічної стежки, як засобу розвитку мовленнєвої компетентності дитини, на жаль, не достатньо зібрано та впорядковано. А використання природнього освітнього середовища на території ДНЗ є чудовим способом зробити зустріч з природою незабутньою та спонукати мовленнєву активність, підвищувати рівень мовленнєвих досягнень та особистісної екологічної культури кожної дитини, враховуючи бажання, наміри дошкільника, його власний досвід.

Екологічна стежка нашого ДНЗ протяжністю понад 500 м, має 16 зупинок, власний маршрут.

Педагогічна робота на екостежці, щодо виховання мовленнєвої особистості передбачає застосування безпосередніх методів, що передбачають прямий контакт дитини з реальними об'єктами. Наприклад, творче спілкування з природою під час мандрівок зупинками стежки, дослідницькі методи, експериментування, екологічні ситуації, ігрові прийоми, заняття-подорожі, еко-квести, міні-екскурсії, вікторини, природничі акції, відкриття готелю для комах. Такі методи передбачають проведення усіх форм роботи на лоні природи, поєднуючи музику, образотворче мистецтво, трудове виховання. На фоні пережитих вражень та емоцій діти можуть складати казки. Саме через природне

оточення, гру, фантазію, неповторну дитячу творчість пролягає шлях до формування мовленнєво компетентної особистості.

Для результативної роботи на екологічній стежці досвідчені педагоги нашого ДНЗ використовують екологічні мовленнєві ігри, розваги, загадки, екологічні проєкти, дослідницько-пошукову діяльність. Також активно використовують поетичне слово під час ознайомлення дітей з різноманітним світом природи. Поетичні твори вихователів ДНЗ увійшли до збірки віршів «Пізнаємо світ цікаво». Пізнання природи через художнє слово робить її близькою та зрозумілою дітям, спонукає їх до мовленнєвої активності. Віршовані твори охопили всі наявні об'єкти на екологічному маршруті дошкільного закладу.

Отже, для успішного мовленнєвого розвитку дошкільників взаємодія з навколишнім природним середовищем має важливе значення. Це одна із можливостей, яка дає змогу вправляти дітей у спілкуванні, адже кожна ситуація вимагає правдивих і зрозумілих дитині мотивів її мовленнєвої діяльності. Під час мандрівок екологічною стежкою ДНЗ дошкільники здатні самостійно обирати в навколишньому середовищі вид, форму діяльності. А це є важливим фактором, адже кожна особистість неповторна, має свій темп розвитку, тому й потребує таких форм та способів педагогічного впливу, які були б просувальними, а не гальмівними.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. 2021.
2. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку/ автор. колектив; наук. керівник К.Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2020. 244с.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х. : Вид-во «Ранок», 2013. 192с.
4. Гавриш Н. Інтегровані заняття у дитячому садку. К: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 128 с.
5. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навч.-метод. Посібник. К. : Світич, 2009. 160 с.
6. Система реалізації завдань екологічної освіти та виховання дітей старшого дошкільного віку/ укладачі О.Г Фоміна, Л.Й Марчук, Н.Й. Тимошук. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2012. 236 с.

*Ковтунович Є. І.,*

*студентка факультету соціально-педагогічної освіти та мистецтв,*

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія*

*ім. Тараса Шевченка, м. Кременець*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти*

*Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії*

*Фасолько Т.С.*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ ВАДИ ЗОРУ**

У період розвитку сучасної України формується нове ставлення суспільства до дітей, що мають особливі освітні потреби, нове бачення шляхів та механізмів їхньої успішної соціалізації й інтеграції в соціум. Особливого значення набувають корекційно-розвиткові заняття, які розпочинаються з дошкільного віку й спрямовуються на формування компенсаторних способів діяльності, попередження і корекцію вторинних відхилень (Т. Свиридюк, Б. Сермеєв, Є. Синьова). У цьому контексті особливої значущості набувають питання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із розладами зору.

Проблема навчання та виховання дітей дошкільного віку, що мають порушення зору, є предметом численних наукових досліджень сучасних вчених, таких як Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, Л. Плаксіна, І. Гудим, С. Кондратенко та ін. На їхню думку, ефективність корекційно-реабілітаційної роботи визначається системою принципів організації, виправлення та відновлення порушених функцій у дітей. Науковці пропонують модель координованої комплексної корекційно-реабілітаційної роботи, котру тлумачать як систему спеціальних педагогічних заходів, засобів, форм і методів навчання та виховання, спрямованих на розвиток процесів компенсації, подолання та усунення недоліків пізнавальної діяльності, рис особистості, розвитку фізичних та рухових можливостей дітей з особливими потребами [1, с. 24].

Дошкільне дитинство надзвичайно важливий етап у процесі становлення особистості дитини з порушеннями зору, формуванні базових якостей, що визначатимуть її пізнавальний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток. Виходячи з цього, основними завданнями ЗДО є

виховання у таких дітей активного ставлення до навколишнього світу; формування у них сенсорно-перцептивного досвіду; забезпечення кваліфікованої турботи про зміцнення і збереження їх фізичного та психічного здоров'я; привчання до здорового способу життя; створення умов для оволодіння дітьми морально-етичними нормами, культурою поведінки і спілкування, способами попередження та розв'язання конфліктних ситуацій тощо. Кінцевою метою корекційно-реабілітаційної роботи із зазначеною категорією дітей є система елементарних початкових знань, умінь і навичок, зокрема спеціальних, які сприяють подоланню труднощів соціальної інтеграції. У процесі корекційно-реабілітаційної роботи діти з вадами зору мають набути компенсаторних пристосувань, умінь застосовувати отримані знання в різних навчальних і життєвих ситуаціях, підготуватися до активної діяльності в суспільстві [1, с. 66–67].

Як засвідчують науковці та педагоги-практики, педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю дітей із порушенням зору буде ефективним за умови створення необхідної навчально-дидактичної бази на основі врахування характеру вад, обладнання ігрових куточків відпочинку у групах та в кожній дитини удома з урахуванням рекомендацій лікаря-офтальмолога.

Прогнозування стратегій і тактики освітньої роботи, планування майбутніх профілактичних та корекційно-розвивальних дій, забезпечення їх наступності з боку закладу дошкільної освіти і родин вихованців передбачає об'єднання зусиль фахівців різних профілів (психологів, логопедів, вихователів, батьків та ін.) задля розробки заходів цілісної індивідуальної корекційно-реабілітаційної допомоги кожному вихованцю і, що найважливіше, об'єднання дітей у підгрупи для здійснення диференційованого підходу в процесі лікувально-педагогічного супроводу [1, с. 79].

Основна форма корекційного впливу на дитину з порушеннями зору в закладі дошкільної освіти – це організовані корекційні заняття (колективні, групові, індивідуальні), що передбачають розвиток сенсорики, чуттєвого

пізнання. Процес ознайомлення таких дітей із навколишнім світом зумовлений насамперед потребою активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Зміст корекційно-розвиткових занять у спеціальних закладах освіти для дітей беззорового сприймання та зі зниженим зором реалізується через такі навчальні предмети та курси: «Орієнтування у просторі», «Лікувальна фізкультура», «Ритміка», «Розвиток мовлення», «Корекція вад розвитку», «Соціально-побутове орієнтування». Програми для таких дітей поряд із загальними вирішують й специфічні завдання, спрямовані на корекцію вторинних відхилень у розвитку дітей, що зумовлені такими порушеннями зору, як короткозорість, далекозорість, косоокість та астигматизм [3, с. 12].

У сучасних методиках рекомендується щоденно проводити індивідуальні заняття з дітьми, які потребують додаткових вправ для засвоєння чи корекції умінь, навичок, зорових функцій, мовленнєвих дефектів та інших відхилень у загальному розвитку. Заняття мають починатися із зорової гімнастики на розслаблення; педагогові важливо звертати увагу на поставу дітей; завдання слід поступово ускладнювати (від простого до складного); чергувати завдання слід так, щоб діти спрямовували погляд то на далеку, то на близьку відстань (1 демонстраційне завдання, 1 індивідуальне; або 1 демонстраційне і 2 індивідуальних). Закінчувати заняття необхідно роботою на розвиток дрібної моторики та зорових функцій (складати ціле з частин і навпаки, малювання за крапками, по пересічному контуру, обведення та домальовування предметів; застосовувати трафарети, розфарбовування тощо). Після першої половини заняття необхідно провести фізкультхвилинку (відповідно до теми, що вивчається) та зорову гімнастику [2, с. 52].

У наукових та методичних джерелах зазначається, що для профілактики усунення вад зору необхідно враховувати також обладнання робочих місць та основні вимоги до проведення заняття: всі індивідуальні посібники потрібно розкласти на дитячих столах (у верхній частині) у порядку їх використання (зліва направо), зворотною стороною догори, щоб не відволікати уваги дітей передчасно. Дрібний роздатковий матеріал вкладається у індивідуальні коробки



з кришками чи у конверти. Процес використання індивідуальних посібників дітьми дефектолог має чітко коментувати та надавати установки (звідки взяти посібник, куди покласти, як з ним працювати). Використані посібники діти мають складати і повертати на попереднє місце. Все це забезпечує порядок на робочих місцях дітей та чітке виконання завдань [4, с. 11]

Для розвитку зорового сприймання і активізації зорових функцій необхідно використовувати всі форми та види дитячої діяльності: гру, працю, заняття, побутову діяльність, екскурсії, тощо. Це забезпечить дітям формування практичних навичок і вмінь користуватися неповноцінним зором в процесі життєдіяльності. Тому, як вказує Л. Плаксіна, проведення спеціальних занять з розвитку зору і зорового сприймання без включення дитини в активну і цікаву для неї діяльність не є доцільним і призводить лише до додаткових зорових навантажень і втоми [5, с. 279].

Отже, завдання педагогічної корекції полягає в тому, щоб через систему спеціальних прийомів і способів подолати і заповнити недоліки в розвитку і нормалізувати хід психічного і фізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Дошкільна тифлопедагогіка переконливо доводить, що корекція вторинних відхилень у дітей з порушенням зору має здійснюватись в процесі цілеспрямованої діяльності й під належним керівництвом вчителя-дефектолога (тифлопедагога).

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
2. Карпенчук С. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. Київ : Вища школа, 1997. 304 с.
3. Кузьменко В. У. Створення індивідуально орієнтованих програм виховання і навчання дітей дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. Вип. 19. Рівне : РДГУ, 2002. С. 34–37.
4. Сушкова Г. Вади зору не перешкода для повноцінного розвитку дітей. *Дошкільне виховання*. 2006. № 12. С. 11–13.
5. Федоренко С. В. Вивчення особливостей розвитку та формування предметної діяльності слабозорих дошкільників. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Вип. 4. Київ, 2002. С. 279–284.

*доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Актуальною проблемою суспільства у вирішенні питань соціальних та професійних стереотипів є спеціальна та інклюзивна освіта як закономірний етап розвитку системи освіти дітей із особливостями психофізичного розвитку. Однак, ефективне її впровадження у заклади загальної та спеціальної освіти залежить від відповідної професійної підготовки кваліфікованих кадрів, а це потребує внесення змін у цей процес. Адже, наприклад, інклюзія охоплює глибокі соціальні аспекти діяльності навчально-виховного закладу, зокрема, створення морального, матеріального та педагогічного середовища, адаптованого до освітніх потреб кожної дитини, командна робота, співпраця з батьками тощо. Тобто, проблема освіти осіб із психофізичними порушеннями породжує проблему підготовки фахівців, здатних працювати з різними категоріями дітей. Основною умовою її успішного впровадження є професійна готовність, яка являє собою динамічне, інтегративне, особистісне утворення, що передбачає наявність та мобілізацію спеціальних знань, умінь і навичок її реалізації (А. Абдулліна, А. Асмолова, М. Дяченка, С. Архангельського, Є. Білозерцева, В. Загв'язінського, А. Гонєєва, В. М'ясищева, Д. Узнадзе, Ю. Шуміловської та ін.).

У контексті дослідження зауважимо, що важливу роль у створенні корекційно-розвивального середовища в умовах закладів спеціальної та загальної освіти належить фахівцям, які мають базову корекційну освіту. Саме тому одним із пріоритетних напрямків їхньої підготовки у закладах вищої освіти є знання методики роботи з дітьми із психофізичними порушеннями. Мета зазначеної підготовки полягає в оволодінні відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з

корекційної педагогіки і спеціальної психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку в умовах спеціальної та інклюзивної освіти, зокрема:

а) уявлення та розуміння сутності спеціальної та інклюзивної освіти та їх відмінностей від традиційних освітніх форм;

б) знання психологічних закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей в умовах корекційно-розвивального середовища, а також уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма його учасниками;

в) знання методів психологічного та дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

г) уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами спеціальної та інклюзивної освіти [3].

Принагідно зауважимо, що педагоги, які працюватимуть в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання, повинні бути морально готовими до спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Досвід інших країн переконливо доводить, що ефективними шляхами такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари. Важливу роль для зміни стереотипів та професійної педагогічної позиції в інклюзивному просторі відіграють тренінги, міждисциплінарні консиліуми, майстер-класи тощо.

Кращому розумінню проблем дітей із психофізичними порушеннями та підвищення якості їх освіти сприяє налагоджена співпраця вітчизняних закладів спеціальної та загальної освіти.

На основі аналізу науково-теоретичних досліджень [3] нами визначено основні компоненти професійної готовності майбутніх учителів-дефектологів до роботи з дітьми із психофізичними порушеннями, що складають її структуру:

1) особистісно-змістовий (прийняття педагогом ідей інклюзії та інтеграції, мотиваційна спрямованість волі, свідомості та почуттів на їх упровадження);

2) когнітивний (включає комплекс спеціальних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок щодо здійснення спеціальної та інклюзивної освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку);

3) технологічний (практичні уміння майбутніх учителів-дефектологів у застосуванні технологій інклюзивної освіти вихованців, зокрема, створення корекційно-розвивального середовища);

4) креативний (творча активність і особистісні якості майбутніх учителів-дефектологів при створенні нових матеріально-духовних цінностей та розвитку творчого потенціалу вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку);

5) оцінно-результативний (аналіз способів і прийомів, необхідних для впровадження спеціальної та інклюзивної освіти).

З метою реалізації спеціальної та інклюзивної освіти майбутні учителі-дефектологи повинні вміти:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі;

- своєчасно виявляти відхилення у розвитку вихованців та здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями психофізичного розвитку;

- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців даної категорії;

- проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про дітей зазначеної категорії [3].

Ґрунтуючись на науковому доробку фахівців, нами була розроблена професіограма учителя-дефектолога, яка включає: знання специфіки професії спеціального педагога, розуміння її соціальної сутності та особливостей його

роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку; професійно-педагогічну підготовку; різновиди педагогічної діяльності; умови праці; перспективи особистісного зростання.

Отже, організація спеціальної та інклюзивної освіти – це процес творчий, який дає можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Тому учитель-дефектолог повинен володіти особливим набором професійних якостей, які дозволять йому реалізувати практику роботи з дітьми із психофізичними порушеннями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями. *Специальное образование*. 2010. № 3. С. 14-20.
2. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка [Текст] // Собрание сочинений. Т. 5. М., 1983.
3. Кузава І. Б. Технологія підготовки майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. *International scientific professional periodical journal «The unity of science»* / publishing office Friedrichstrabe 10. Vienna – Austria, 2015. P.65–68.

**Кузава І.Б.,**

*доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Петрусь В.О.,**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Взаємозв'язок з навколишнім середовищем є тим фактором, який безпосередньо впливає на формування дитини як особистості, на формування її загальнолюдських якостей, а також на формування ставлення до школи та навчання.

Завдання вчителя на початковому етапі навчання дітей в школі (переважно початок першого класу) – знайти до кожного учня зі свого класу підхід, організувати теплу та невимушену атмосферу в класі, намагатися та робити все для того аби діти змогли знайти між собою спільну мову, правильно налаштувати батьків на процес навчання їхніх дітей. Учитель в школі є джерелом тієї сили, яка призводить в рух увесь навчально-виховний процес.

В Новій українській школі вчитель має бути не лише вчителем, тобто не лише навчати, не лише подавати теоретичний матеріал дітям [3]. Навчання, як процес керування школярами, передбачає виховання в учнів позитивного ставлення до цього процесу, тобто позитивну мотивацію до навчання [1].

Констатовано, що однією з умов підвищення позитивної мотивації учнів молодших класів є продуктивна творча діяльність педагога. Можна визначити професійні якості, якими повинен володіти вчитель, щоб формувати в своїх учнів позитивні мотиви до навчання. Розглянемо детальніше суть його педагогічної діяльності, яка впливатиме підвищенню позитивних мотивів учіння у школярів.

По-перше, в Новій українській школі ставиться акцент не лише на професійні якості вчителя, але й на його психологічні знання. Педагог має добре знати закони розвитку дитячої психіки, соціальну ситуацію дитячого життя, розуміти внутрішні потреби дітей для того аби всі методики, які він застосовує давали результат [2].

Окрім, цього вчитель повинен виробити так звану психологічну спостережливість. Психологічна спостережливість потрібна й для того, щоб вчасно помітити особливості роботи своїх учнів, орієнтуватися в їх розумовій діяльності й належно реагувати на всі зміни та особливості.

По-друге, досить сильно на формування позитивних мотивів навчання у дитини впливає здатність вчителя передавати знання. Учителеві мало володіти знаннями, він повинен впливати на учня, переконувати його, спрямовувати його думки, почуття, волю у відповідності з освітніми завданнями [1]. Здатність учителя яскраво та вміло описувати картинку, використовувати ІКТ на своїх

уроках допоможе учням сформувати в себе в уяві адекватні образи та яскраві почуття.

По-третє, вчитель має налагодити з учнями духовний контакт. Педагог має володіти такою рисою характеру як, емпатія. Він має відчувати, скільки потрібно розмовляти з учнем, на що саме ставити акценти в розмові, коли варто її припинити. Педагог обов'язково відчуває та знає про силу свого слова. Це одна з тих здібностей, що робить його впливовим і яка в свою чергу показує володіння вчителем педагогічним тактом.

Здатність педагога разом з дітьми переживати допитливість, здивування від незвичайного в знаннях, радість від успіхів і сум від невдач є важливою здібністю вчителя. Почуття вчителя стають позитивною силою тоді, коли він володіє ними, вміє виражати як позитивні, так і негативні почуття.

По-четверте, вчитель початкових класів повинен дуже добре володіти організаторськими здібностями. Організаторські здібності проявляються вже на етапі планування уроку, виявляються в його проведенні та в організації позакласної роботи школярів. Робота повинна бути організована так, щоб в учнів з'являлася ініціативність та бажання виконувати запропоноване вчителем завдання.

Отже, педагог може не лише сформувати позитивні мотиви учіння, а й відбити бажання дитини навчатися. Для того, щоб створити комфортні умови для дітей, а також сформувати позитивну мотивацію до навчання, вчитель повинен притримуватися кількох вимог:

- використовувати ІКТ на своїх заняттях;
- використовувати творчі підходи до організації заняття;
- підтримувати дитину у її починаннях та бажанні самореалізації;
- стимулювати появу емоційного задоволення від процесу навчання в дитини;
- виховувати почуття обов'язку та відповідального ставлення до навчання.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Любчак Л. Вплив особистості вчителя на формування позитивних мотивів навчання молодших школярів. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://93.183.203.244/xmlui/bitstream/handle/123456789/6938/Lyubchak%20Lyudmila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / pid zag. red. Bibik N. M. K.: TOB «Vydavnychij dim «Plejady», 2017. 206 s.

3. Lapshyna Iryna, Lyubchak Lyudmila. Using the Technology of Collective Game Communication in the Process of Forming the Diamonological Competency of Primary School Pupils // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. School Pedagogy. Preschool Pedagogy. May 24th -25th, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies. 2019.

**Кузава І.Б.,**

*доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Сільчук М.С.,**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Проблема формування культури поведінки підростаючого покоління є однією з головних на сучасному етапі розвитку людства. Від успішного розв'язання цієї проблеми залежить розвиток у підростаючого покоління високих моральних якостей, глибокої інтелігентності і справжнього духовного багатства [2].

Культура є виявом людської суб'єктивності та об'єктивності (характеру, компетентностей, навичок, вмінь і знань), сукупністю стійких форм людської діяльності, які є необхідною умовою для продовження роду [3, с. 47].

Як відомо, молодший шкільний вік вважається особливо благодатним для формування основ культури поведінки. Діти цього віку більш свідомо, ніж дошкільники, спроможні сприймати вимоги до своєї поведінки. До того ж вони характеризуються підвищеною сприйнятливістю до зовнішніх впливів, здатністю до наслідування. Власний моральний досвід молодших школярів є



відносно обмеженим, тому вони надзвичайно вірять у істинність того, що говорять дорослі, насамперед, учитель, у безумовність і необхідність моральних норм. Саме це й відіграє вирішальну роль в успішному сприйнятті дітьми правил культурної поведінки.

Культура поведінки – це сукупність форм повсякденної поведінки людини, в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми цієї поведінки [1].

Важливою умовою успішного формування культури поведінки учнів молодших класів є продумана система у виховній діяльності вчителя. Істотною особливістю мислення учнів 1–4 класів є конкретність та ситуативність. Тому в роботі з ними не можна обмежуватись абстрактними повчаннями. Слід не тільки ставити вимоги і розкривати зміст кожного правила культурної поведінки, а й конкретизувати кожну вимогу, роз'яснювати й показувати, як саме треба поводитись у різних ситуаціях.

Зміст роботи з учнями початкових класів із виховання у них культури поведінки визначається умовами шкільного життя, новою соціальною роллю дитини, більш широкими, порівняно з дошкільним віком, її можливостями. Тому за своїм змістом робота може проводитися за такими основними напрямками: ознайомлення з правилами поведінки у школі; правилами особистої гігієни та охайності; правилами спілкування з людьми; правилами поведінки вдома, на вулиці та у громадських місцях.

У практиці багатьох шкіл застосовуються різноманітні методи і форми роботи із засвоєння учнями правил ввічливості, такі як етичні бесіди та збори, читання й обговорення творів дитячої художньої літератури, перегляд відповідних кінофрагментів та діафільмів, інсценування творів і постановка дитячих п'єс, проведення рольових ігор, правилами яких передбачено дотримання норм ввічливості. Поряд із словесними формами роботи досвідчені педагоги запроваджують систему вправ, під час яких навички ввічливої поведінки закріплюються, конкретизуються.

Важливе місце у системі роботи із формування у дітей культури поведінки займає ознайомлення їх з правилами для учнів та формування у них звички дотримуватися цих правил. Кожне правило школярі повинні не тільки зрозуміти та усвідомити необхідність його виконання, а й конкретно знати, як виконувати, яких способів поведінки дотримуватись. Істотну роль у засвоєнні дітьми правил для учнів відіграють такі форми роботи, як етичні бесіди. Запам'ятовувати і втілювати у життя дітей правила для учнів допомагають різні ігри, в тому числі рольові. Запам'ятовуванню правил для учнів допомагає вивчення віршів, у яких викладено зміст правил.

Значне місце у системі роботи із виховання культури поведінки повинні посідати питання особистої гігієни, чистоти й охайності. Навички особистої гігієни й охайності виробляються у дитинстві. Привчають дітей до охайності щоденно, використовуючи різні форми і методи роботи.

Першорядне місце у системі роботи із виховання культури поведінки займає вироблення в учнів навичок і звичок культури спілкування з людьми, поведінки у сім'ї, на вулиці та у громадських місцях. При цьому важливе значення має виховання культури мови, прищеплення способів правильної поведінки за столом, у кіно та театрі, на вулиці, у транспорті. Для того, щоб діти запам'ятали зміст правил і постійно дотримувалися їх у повсякденному житті, широко застосовуються бесіди й практичні заняття. Важливе значення для виховання культури поведінки має поступове вироблення в учнів звички постійно дотримуватися конкретних правил поведінки.

В основі реалізації завдань виховання культури поведінки має лежати синтез загальнолюдського досвіду і моральних цінностей та особливостей українського менталітету. Тому необхідно звертатися до джерел української народної педагогіки, в яких нагромаджений досвід народу щодо виховання та навчання дітей, його погляди на мету, завдання й методи виховання молодого покоління, традиційні для українців форми та засоби виховного впливу.

У народних прислів'ях, казках, легендах чітко сформульований ідеал виховання, визначено моральні якості, притаманні вихованій людині. У

прислів'ях зібрані конкретні правила культурної поведінки, викладені в дотепних формах, що полегшує їх усвідомлення молодшими школярами. Українські народні казки містять відомості про форми та способи культурної поведінки, а також про наслідки порушень визначених норм. Виховна цінність народної гри полягає в тому, що в ігровій ситуації діти беруть на себе певні ролі і виконують дії. Це потребує усвідомленого дотримання визначених правил та норм поведінки.

Успіх в роботі з молодшими школярами із прищеплення їм навичок і звичок культури поведінки можливий лише тоді, коли одночасно з виховною роботою в дитячому колективі ведеться роз'яснювальна робота з батьками, спрямована на те, щоб навички, які прищеплюються учням у школі, закріплювалися вдома. Необхідно на батьківських зборах провести відповідні бесіди.

Підводячи підсумки, можна сказати, що питання виховання культури поведінки виходить на одне з перших місць у системі виховання майбутнього громадянина своєї держави. На допомогу учителю мають приходити як традиційні форми і методи, так й інноваційні, які закладуть моральний багаж знань і збагатять молодшого школяра досвідом культурної поведінки.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Більдіна М. О. Структура та зміст поняття культури поведінки молодших школярів. *Вісник ХДАК*. 2014. № 42. С. 249–257.
2. Мирошкінова Н. Культура поведінки – перший крок до інтелігентності. *Початкова школа*. 2016. № 3. С. 42–44.
3. Рождественський Ю. В. Словник термінів. Мораль. Моральність. Етика. Київ : Флінта, 2003. 88 с.

**Куцупер О.М.,**  
*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*  
**Науковий керівник** – кандидат педагогічних наук,  
*старший викладач Волинського національного  
університету імені Лесі Українки* **Брушневська І.М.**

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ**

Українське суспільство досягло такого рівня соціального розвитку, коли не може собі дозволити втратити жодну підростаючу людину, а визнання Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилило увагу батьків, держави і громадськості до їхніх проблем з народження і до повноліття та відповідальності за розвиток, навчання і виховання. Безумовно, діти з особливими освітніми потребами теж не повинні залишатися без належної уваги. Адже історично так склалося, що вони були позбавлені можливостей отримувати освіту поруч зі своїми однолітками з нормальним розвитком, їм відмовляли у доступі до загальноосвітньої навчальної програми і навчали у спеціальних закладах.

Тому на сьогодні одним із найважливіших явищ у сучасній спеціальній освіті є рух за інклюзивну освіту. Інклюзія справляє значний вплив на політику, науково-пошукову та практичну роботу і має багато значень, що охоплюють діапазон від простого зарахування учнів з особливими освітніми потребами в звичайні класи до трансформації філософії, цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем. Інклюзія потрібна нашій державі як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими освітніми потребами.

Ученими обговорюються проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами і активно розробляються підходи до навчання і виховання їх в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку а й інших учнів.

Активні наукові розробки проблеми інклюзивного навчання з'явилися у науковій літературі приблизно в середині 80-х років минулого століття.

У 1978 році Л. Виготським було доведено, що розвиток дитини у спеціальних закладах відбувається у вузькому, обмеженому колі колективу, у маленькому замкненому світі, де все пристосовано до дефекту. Унаслідок штучної ізоляції дітей, відриву від сім'ї, ровесників формується особистість, невпевнена у собі, власних силах і можливостях. Таким чином формується так звана «вторинна інвалідність».

Аналіз праць В.О. Сухомлинського свідчить про те, що майже в усіх своїх роботах учений звертав особливу увагу на необхідність використання принципу індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливими потребами. «Конкретна наша робота, – зазначав дослідник, – полягає у визначенні причин біди в кожному окремому випадку, необхідності знайти кожній дитині посильну розумову працю, доступні для неї шляхи подолання труднощів, захопити її цікавою роботою, завдяки якій вона могла б розвиватись інтелектуально». «Духовне життя школи повинно бути настільки багатогранним, щоб кожний знайшов поле для розкриття, ствердження своїх сил і творчих здібностей. Зміст духовного життя полягає в тому, що в кожному вихованці пробуджується його індивідуальна неповторність», – писав В.О. Сухомлинський [2].

Педагог В.О. Сухомлинський наголошував на тому, що не може існувати виховання особистості поза колективом, як не може бути колективу без особистостей. Розумово відсталі діти не повинні бути покинуті самі на себе, а розвиватися у таких же умовах, що й нормальні діти. В.О. Сухомлинський доречно зауважував, що колектив може стати виховним середовищем тільки в тому разі, коли він створюється під час спілкування і спільної діяльності, яка дає кожному радість і насолоду, розвиває його інтереси і здібності, коли є освічений педагог, який любить дітей.

Питанню інтегрованого навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку приділяли увагу численні фахівці в галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології.

Більшість учених вказують на необхідність упровадження нових форм освіти, які б сприяли інтеграції людей з особливими потребами у суспільство. Серед них особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта.

Мета інклюзивного закладу освіти, як зазначають В.В. Алексєєва та І.В. Сошіна, – «надати всім учням можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства» [1, с. 17–18].

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб такої дитини.

Серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес; формувати в школі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; розбудувати школу як громаду; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу [3, с. 19].

Мета цього середовища – орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини. В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху.

У багатьох відношеннях решта дітей від перебування в інклюзивному середовищі отримують стільки ж користі, стільки й діти з особливими освітніми потребами. Присутність дітей з відмінними здібностями в класі ніяк не заважає успішності інших учнів, які не мають обмежень. Діти без обмежених можливостей можуть підвищувати самооцінку та закріплювати знання навчального змісту, виступаючи наставниками для інших. Навчання цих умінь може відбуватися у ситуації, коли всі учасники процесу усвідомлюють їхню важливість і можуть застосовувати на практиці.

Усі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, можуть навчитися цінувати й поважати дітей з відмінними здібностями. Вони навчаються бачити людину, а не передусім її ваду чи обдарованість, та не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі учні незалежно від своєї освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : *Зб. наук. праць*. № 6(8). Київ : Університет «Україна», 2009. С. 17–18.
2. Іноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008\\_21/11.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008_21/11.html) (дата звернення: 27.04.2021).
3. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 19.

**Макарчук С.В.,**

*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки.*

**Науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри спеціальної**

*та інклюзивної освіти Волинського національного університету  
імені Лесі Українки Кузава І.Б.*

## ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У наш час значного впровадження набуває Концепція розвитку інклюзивної освіти, яка передбачає включення дітей з особливими освітніми потребами в заклади дошкільної, загальної середньої та вищої освіти [3]. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) – це діти, які потребують додаткової підтримки в освітньому середовищі. До даної категорії належать діти із

порушеннями мовлення, інтелектуального розвитку, зору, слуху, опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Варто зазначити, що діти із ЗПР – це особистості, які не характеризуються загальним психічним недорозвитком, однак мають такі особливості інтелекту й особистості, що передусім не дозволяють їм своєчасно і якісно оволодіти елементарними освітніми знаннями. Найчастіше затримка психічного розвитку виявляється саме у дошкільному віці, оскільки саме цей період має значні діагностичні можливості. Діти дошкільного віку із ЗПР часто страждають через те, що вони менш жваві і спонтанні, мають малий зріст та вагу, аніж діти з нормативним рівнем розвитку.

У рамках сучасного розвитку інклюзивної освіти України першочерговим завданням постає процес формування творчої активності особистості дитини із ЗПР, її мотивації, сприйняття та організація в рівних видах діяльності, що забезпечує всебічне спілкування зі світом, розвиток особистої культури, орієнтацію в навколишньому світі, а також є необхідною умовою розвитку особистісних якостей.

Констатовано, що творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей, складний психічний процес, пов'язаний з характером, інтересами, здібностями особистості. У центрі творчості знаходиться уява, що є необхідним елементом творчої діяльності. Творча діяльність розвиває особистість дитини, допомагає їй засвоювати моральні та етичні норми – розрізняти добро і зло, співчуття і ненависть, сміливість і боягузтво. Ефективним засобом формування творчої особистості дитини дошкільного віку із ЗПР є музична діяльність – джерело формування емоційної сфери, пробудження уяви, фантазії, розвитку здібностей.

Аналіз наукового фонду досліджуваної проблеми засвідчив, що здібності – стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності [1, с.135]. Творчі здібності – це динамічний процес формування особистості, який спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, що проявляються у практиці



різних видів конструктивної діяльності. Сутність творчих здібностей розкривається через єдність суб'єктивного і об'єктивного, раціонального та емоційного, індивідуального і колективного, біологічного і соціального, традиційного та інноваційного, інтуїтивного і свідомого [2].

Багато вчених, таких як: П. Блонський, Н. Сац, В. Шацька, Н. Лейтес, М. Каган, А. Усова, М. Холодна, М. Лазарев, Д. Богоявленська вважають, що здібності до творчості є універсальними, а сформовані в них компоненти властиві будь-якому виду творчості і можуть виявлятися і розвиватися у діяльності творчого характеру.

На розвиток творчих здібностей найкраще впливає музика, яка допомагає дитині відчувати усі тонкощі в мистецтві, збагатити всій життєвий досвід та розвинути музично-творчі здібності.

Музично-творчі здібності – це стержень відчувати та сприйняти зміст музики. На думку, Сергія Стадника, музично-творчі здібності – це особливі природньо обумовлені і діяльнісно підкріплені властивості особистості, що проявляються через інтерес до музичного мистецтва, оригінальну реалізацію в ідеалістичному (ідеї, образи, теми, зміст тощо), теоретично-методологічному (символіка, і структура оперативних одиниць і величин, простеження закономірностей та відхилень у їхньому взаємозв'язку, фіксація цих процесів, способи фіксації), а також прикладному (створення цілісної музичної одиниці – твору чи новітнього виконавського вираження готового твору) аспектах музичної діяльності [4].

Практика свідчить, що для творчого і всебічного розвитку дошкільника із затримкою психічного розвитку особливе місце належить грі, оскільки саме ігрова діяльність у таких дітей проходить довше ніж у звичайних дітей.

У ході гри дитина відображає свої можливості, демонструє знання, вміння та навички, набуває новий досвід. Ігрова діяльність допомагає дитині дошкільного віку із ЗПР усунути психофізіологічні блоки, позбутися емоційно-психологічного напруження та досягти емоційної розрядки.

На нашу думку, для кращого психологічного розслаблення підійдуть ігри з музичним супроводом. Вони допоможуть дитині відчувати себе максимально комфортно, розвивати емоційну сферу та із задоволенням спілкуватися з однолітками.

Різноманітність ігор з музичним супроводом забезпечує максимальне включення особистості дитини у процес художнього сприймання, допомагає виражати та активізувати свої здібності, глибше сприймати, розуміти і відчувати музику. У процесі музично-творчої діяльності дитина розвивається природно та гармонійно. Так, наприклад у грі «Чарівна музична квітка» дитина вчиться визначити характер, темп, динаміку музичного твору, збагачує свій словниковий запас емоційно-образними характеристиками, розвиває музичний слух, уяву, мислення, виховує любов до музичного мистецтва.

Таким чином, музично-творчі здібності – це здібності, що виявляються в музично-ігровій діяльності. Саме музично-ігрова діяльність закладає основи творчої стратегії, формує комплекс цінностей, якостей, потреб особистості, які знаходяться в основі її творчого ставлення до дійсності, а також відображає особливості музично-творчих здібностей та сприяє їхньому розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 421с.
2. Кузава І. Розвиток музично-творчих здібностей дошкільників із затримкою психічного розвитку в ігровій діяльності // Актуальні проблеми гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. №32, 2020. с. 162–170
3. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» [Електронний ресурс] // № 912 від 1 жовтня 2010 року. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
4. Стадник С. Сутнісна характеристика музично-творчих здібностей особистості [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/836>
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды в 2-х т. М, 1985. т. 1. 222 с.
6. Туриніна О. Л. Психология творчості : Навч. посіб. К. : МАУП, 2007. 160 с.

**Макарчук Т.О.,**  
*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет*

*імені Лесі Українки.*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент*

*Волинського національного університету*

*імені Лесі Українки **Стасюк Л.П.***

## **РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Сучасний етап розвитку теорії та практики педагогіки, медицини, психології та психіатрії характеризується посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх когнітивних можливостей, виявлення особливостей формування пізнавальних, психічних функцій, соціальних взаємин, комунікативної поведінки, розвитку емоційно-вольової сфери особливої дитини.

Проблема інтелектуальних порушень вивчалась протягом багатьох століть. В основному це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, В. Hermelin). Наукова розробка проблеми аутизму в пострадянському просторі, пов'язана з іменами видатних психіатрів, дефектологів (Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький). В останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Н. Базима, Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, Д. Шульженко). Зокрема, Н. Базима вивчає проблеми інтелектуальних порушень в комплексі з порушеннями мовленнєвої діяльності у дітей [1; 2].

Методи лікування інтелектуальних порушень можна умовно об'єднати в чотири групи: поведінкова терапія, коригуюча спілкування і поведінку; медикаментозне лікування; біомедицина; нетрадиційна (альтернативна) медицина.

Методи лікування інтелектуальних порушень, що мають на меті корекцію поведінки людини з порушеннями в соціумі і підвищення його комунікативних можливостей, включають в себе АВА-терапію (прикладний аналіз поведінки), структуроване навчання ТЕАССН, праце- чи ерготерапію,

сенсорну стимуляцію та інтеграцію, логопедії, розвиваючу, ігрову та візуальну терапію та ін. Кожен з цих терапевтичних підходів підбирається індивідуально, а комбінувати можна далеко не все. Поведінкова терапія (за умови регулярних занять і допомоги кваліфікованих фахівців) завжди дає відчутні позитивні результати.

Медикаментозне лікування інтелектуальних порушень у дітей спрямоване не на позбавлення від хвороби, а на усунення деяких супутніх її симптомів, що погіршують соціальну адаптацію – наприклад, гіперактивності, агресії і/або аутоагресії, судомного синдрому, епіактивності, іноді обійтися без медикаментів практично неможливо, проте слід обов'язково враховувати всі протипоказання, можливі побічні ефекти від препаратів і консультиватися з лікарем в кожному окремому випадку.

Біомедичне лікування захворювань засноване на удосконаленні навколишнього середовища дитини і її організму від різних шкідливих речовин. Головним є здорове харчування і деякі спеціальні дієти. Такий підхід цілком доречний, оскільки атиповою реакцією на багато продуктів харчування страждає до 75% дітей з ООП. Правильно підібраний набір необхідних дитині вітамінів, ферментів, амінокислот, мінералів цілком здатний привести до значних позитивних зрушень як у фізичному стані, так і в психічному розвитку.

Нетрадиційним лікуванням особливих потреб у дорослих і дітей є цілий спектр різних альтернативних терапевтичних методів від гіпнозу і акупунктури до терапії і гомеопатичного лікування. Звичайно, неможливо повністю позбавити підопічного від інтелектуальних порушень за допомогою одних тільки альтернативних методик, проте їх можна використовувати в складі комплексної терапії як доповнення до інших методів – наприклад, готувати відвари заспокійливих лікувальних трав для малюка з підвищеною руховою активністю та іншими.

З цієї ж точки зору розглядається і фізіотерапія в лікуванні дітей з інтелектуальними порушеннями (магнітотерапія, електросон, фотохромотерапія, електрофорез, лазеротерапія та ін.): найбільш ефективним

буде її використання в комплексі з іншими програмами, в першу чергу – з АВА-терапією.

Таким чином, лікування порушень інтелектуального розвитку дітей – це завжди непростий і тривалий процес, іноді довжиною в ціле життя. Головне на цьому шляху – пам'ятати про те, що кожна людина унікальна, а тому може реагувати на будь-які методи терапії більш-менш ефективно, ніж інші люди з аналогічним діагнозом.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базима Н. В. Особливості протікання етапів мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип.3. 2012. С. 290–297.
2. Базима Н. В. До проблем обстеження стану мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. № 1. 2011. С. 5–10.

**Махновець О.Г.,**  
асистент вчителя,  
комунальний заклад  
«Луцький навчально-виховний  
комплекс № 26  
Луцької міської ради Волинської області»

#### **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ**

В умовах сучасних соціально-економічних змін у країні особливо актуальною стає психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Цей складний та багатофакторний процес досліджували та аналізували такі відомі вітчизняні та закордонні вчені: А. Адлер, І. Бех, О. Безпалько, А.Бодалев, Л. Божович, Д. Джеймс, М. Монахов, Л. Сохань, О. Сухомлинська, К. Роджерс, Й. Фіхте, Л. Виготський, І. Кон, Т. Кончанін, О. Кононко, Т.Поніманська, А. Колупаєва. Разом з тим рівень вивченості проблем соціалізації дітей з особливими потребами не можна визнати таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду і активного

відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною певних етапів (стадій): адаптації, на якому відбувається пристосування дитини до існування в соціумі, відповідно до його норм і вимог; індивідуалізації, на якому відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей; інтеграції, на якому дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, «влитися» в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей; ранньої трудової стадії, на якій забезпечується професійне становлення дитини на основі здійснення трудової підготовки в умовах допоміжної школи.

Процес соціалізації характеризується такими ознаками, як періодичність та динамічність протікання. Найбільш важливими періодом соціалізації є дошкільний та шкільний вік, коли дитина не лише набуває знання, формує власний світогляд, але й отримує навички самоконтролю, взаємодії з колективом, уміння вирішувати складні життєві ситуації.

Гуманізація відношення суспільства до осіб з відхиленнями у розвитку та інтеграція, що все більше розширюється у всі сфери соціального життя, вносить істотні корективи у діяльність спеціалістів, що працюють в галузі корекційної педагогіки.

«Соціалізація нерозривно пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості» [9, с 6-7].

Соціалізація, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідна не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. Тільки ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе забезпечити так званий процес «олюднення» людини, надасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі [8, с. 42-46].

Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослого називають вихованням – це комплекс впливів, що забезпечує

соціалізацію індивіда. Головним завданням дорослого є передача дитині тих моральних якостей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Відсутність здатності засвоювати знання призводить до порушення процесу соціалізації.

Зокрема, О. Безпалько зазначає, що соціалізація – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини у процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. Але інвалідність обмежує дитину фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють інтегрувати в суспільство та брати участь у житті сім'ї та держави в рівноправних умовах з іншими членами суспільства [1, с. 23].

Труднощі дітей з особливими потребами пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але й з «багажем» того негативного ставлення, з яким стикається людина у своєму найближчому оточенні. З інвалідністю асоціюється не лише фізична чи психічна неспроможність. Уявлення про дитину з особливими потребами, як про людину, яка багато чого не може робити, яка потребує допомоги інших, викликає найчастіше почуття жалю. Це заважає також дитині включатися в активні соціальні взаємовідносини. І щоб уникнути такого ставлення, діти з особливими потребами здебільшого спілкуються лише з подібними до себе.

Найактуальнішим питанням сьогоденної системи освіти є інклюзивна освіта для дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких дітей, пройшовши різний шлях від інтеграції до інклюзії.

Більшість дітей з особливими потребами в Україні, перебуваючи вдома або в інтернаті, не отримує належної освіти, необхідних знань, умінь, навичок,

які забезпечу вали б їм можливість нормальної адаптації до життя в суспільстві, здобуття певної професії, сприяли б саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню особистості в подальшому житті. Отже, такі діти виявляються невідготовленими до життя у звичайному для пересічної людини сенсі.

Загалом, поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей (вихованців, учнів), чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Загальноприйняте тлумачення терміну «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку [3, с. 17]. Воно стосується дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) та інших [8, с. 42–46]. Якщо говорити про те, яку категорію дітей слід вважати «з особливими освітніми потребами», можна визначити такі категорії: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю».

Сьогодні в Україні розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів та на розробку механізмів впровадження інклюзивної освіти [7].

Під інклюзивним підходом розуміють створення таких умов, за яких усі діти мають однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі потреби» [2, 65–75].

Перебування дітей з особливими потребами в звичайному закладі дає свої перші результати. Так, діти з затримкою психічного розвитку починають краще спілкуватися з дітьми, використовують в мові речення, вивчають невеликі вірші. Діти з ДЦП, навчаючись в звичайній початковій школі, мають середній рівень навчання, а з деяких предметів (математика, логіка) – достатній рівень навчання.



За ефективної співпраці члени родини приймають активну участь у навчанні та вихованні дитини. Вона вимагає певних зусиль з боку фахівців та батьків, але ці зусилля приносять свою користь для дітей, родин та навчального закладу і виходять за межі закладу, поширюючись на життя в суспільстві. Таким чином, основою для соціалізації дитини в суспільство є не лише взаємодія спеціалістів та батьків дитини з порушеннями розвитку, їх критичність і гуманізм, професіоналізм та відповідальність у всій системі стосунків з дитиною, а й дбайливе ставлення до дитини, прояви тепла, розуміння, почуття емпатії та альтруїзму не лише з боку дорослих, а й здорових однолітків.

Виходячи з практики роботи, діти із затримкою психічного розвитку, розладами аутичного спектру, невротичними розладами, ДЦП та легкою розумовою відсталістю становлять найчисельнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі виховання, навчання та соціальної адаптації.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, тобто передбачається здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти різні, а навчальні заклади і освітня система повинні підлаштовуватись під індивідуальні потреби всіх дітей – з порушеннями розвитку і без них. Ключовий компонент інклюзивності – гнучкість, врахування особистісних характеристик, які визначають темп навчання кожної дитини.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться, в першу чергу, на розвиток сильних якостей та талантів дітей, а не на їхніх фізичних або розумових проблемах. Взаємодія з

іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань та вмінь. У більшості випадків дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку [5, с. 14–18].

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Успіх навчання та корекційно–виховної роботи учнів із психофізичними порушеннями залежить і від правильної організації та здійснення медичного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів – від чітко скоординованої діяльності медичних працівників та педагогічного колективу.

У більшості випадків дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку дитини. Дитина з особливостями психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища в закладі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивній групі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Ідеологія інклюзивного навчання виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх, водночас створює необхідні умови для учнів з особливими освітніми потребами. Наявність у звичайному класі учня з особливими потребами стає однією з умов сприяння особистісного розвитку однолітків та сприяє успішній соціалізації дитини з обмеженими функціональними можливостями.

Отже, отримання дітьми з ООП якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід’ємних умов їх ефективної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному закладі значною мірою залежить від скоординованості впливу всіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливостями психофізичного розвитку, комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. К. : Центр навчальної культури, 2003. 134 с.
2. Горішна Н. Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 1. Ternopil-Aberdeen, 2020. pp. 65-75. DOI: 10.25128/2520-6230.20.1.5.
3. Дзоз В. А. Ребенок с особыми образовательными потребностями: методичні рекомендації. Сімферополь : МОН АРК, 2012. 17 с.
4. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
5. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі. *Психолог*. 2009. № 10. С.14–18.
6. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. К. : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010) Отримано з: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogonavchannya>
8. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. (3), 2008. 42–46.
9. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями // Соціальна педагогіка : Підручник / За ред. проф. Капської А. 3-є вид. перероб. і доп. Київ, 2006. С. 329–368.

*Мацюк З.С.,  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Волинський національний  
університет імені Лесі Українки*

## ІМІДЖ-ТЕРАПІЯ – РЕСУРСНО-ВИТРАТНИЙ ВИД КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Казка здатна оптимізувати процес розвитку мовленнєво-комунікативних здібностей дітей з особливими освітніми потребами, надаючи їм чуттєвої

спрямованості – через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні висновки. Казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Вони спонукають до побудови висловлювань, формують комунікативні вміння й навички, розширюють словниковий запас, сприяють розвитку творчих здібностей. Тому, так важливо сьогодні досліджувати вплив казки в психокорекційній та логокорекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Основний принцип казкотерапії – це цілісний, духовний розвиток людини (дитини, підлітка, дорослого), це можливість створення сприятливого ґрунту для становлення цілісної, творчої особистості. Відповідно до цього, на наш погляд, корекційний педагог у своїй професійній діяльності може користуватися всіма видами казкотерапії в індивідуальній та груповій роботі з різними категоріями дітей. Водночас фахівець має не просто застосовувати відомі казкотерапевтичні методики та техніки, а творчо підходити до їх використання, орієнтуючись на запит клієнта і враховуючи його індивідуальні особливості.

Використання методу казкотерапії у психолого-педагогічній і корекційно-педагогічній практиці формує загальне визначення поняття казкотерапії як методу практичної реалізації корекційної роботи і допомоги дітям з особливими освітніми потребами через мобілізацію їх ресурсного потенціалу з використанням метафоричної форми казки.

Сучасні практики й теоретики арт-терапії останнім часом виокремлюють казкотерапію в самостійний напрям. Казку використовують із метою: психодіагностики, психокорекції, психотерапії та психологічного аналізу. Казкотерапія є найбільш інтегральним методом арт-терапії, охоплюючи практично всі інші напрями. Традиційно виділяють такі види казкотерапії: аналіз та інтерпретація обраної або складеної казки, створення казки, медитативні казки, драмотерапія казки, малювання казки, казкова подорож, бібліотерапія, лялькотерапія та іміджотерапія.

Започаткував казкову імідж-терапію російський казкотерапевт А. Гнезділов [1]. Ефективність цього виду казкотерапії базується на твердженні, що для переважної більшості кардинальні позитивні особистісні зміни починаються зі зміни зовнішності: Із новим іміджем людина символічно отримує і нове минуле, теперішнє і майбутнє... У казковому образі людина може компенсувати те, чого їй не вистачає у житті» [2, с. 117]. Використання цього виду казкотерапії дає дитині змогу перевтілитися в певний казковий образ і поводитися відповідно до цього образу. Як правило, корекційний і терапевтичний ефекти досягаються тоді, коли людина обирає непритаманний, однак бажаний для себе образ.

Функціональне навантаження корекційної діяльності забезпечує використання методу казкотерапії, реалізацію якого здійснюємо за допомогою одного із видів та форм – імідж-терапії. Загалом, доведено, що використання імідж-терапії у професійній діяльності корекційного педагога є доцільним і виправданим.

Важливою формою підготовки майбутніх корекційних педагогів на інтегративному етапі роботи є перегляд навчального фільму з особливостями використання групової казкотерапії. Робота з перегляду фільму відбувалася за таким планом: подача теоретичного матеріалу щодо такого виду казкотерапевтичної роботи, як імідж-терапія, перегляд навчального фільму та його обговорення. Така форма роботи дає студентам змогу отримати наочний приклад використання методу казкотерапії. До того ж імідж-терапія – це досить ресурсновитратний вид казкотерапії, який доволі складно апробувати в реальних умовах, тому формат навчального фільму є найкращим у цьому випадку. Для проведення дискусії з приводу фільму майбутнім корекційним педагогам було запропоновано дати відповідь на три орієнтовні запитання: у чому полягає перевага використання імідж-терапії; у чому полягають труднощі у використанні імідж-терапії; чи хотіли б ви навчитися використовувати цей вид казкотерапії на практиці? Безперечними перевагами при використанні імідж-терапії майбутні фахівці назвали такі: можливість роботи з педагогам із

дітьми з особливими освітніми потребами з досить широкою проблематикою; групова та індивідуальна форма роботи; ресурсний характер. Основною складністю використання імідж-терапії більшість майбутніх фахівців вважали матеріальну базу, а саме: необхідність великої кількості якісних різноманітних костюмів та спеціального приміщення, у якому можна створити необхідну атмосферу. Щодо використання імідж-терапії в інклюзивній практиці, то деякі студенти відзначили, що її цілком можна використовувати за умов певної адаптації. Зокрема, замість повноцінного костюму можна використовувати якусь деталь або ж «костюми» можна створювали власноруч.

Таким чином, аналіз функціонального наповнення психолого-педагогічної діяльності дозволяє зробити висновки, що використання методу імідж-терапії дасть майбутньому фахівцю змогу успішно реалізувати власний функціональний потенціал.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнезділов А. В. Авторська казкотерапія. Дим старовинного каміна (казки доктора Балу). СПб. : Мова, 2002. 290 с.
2. Зінкевич-Євстигнеєва Т. Д. Форми и методи роботи із казками. СПб. : Мова, 2006. 240 с.
3. Філь О. В. Використання техніки «Казкові фігурки» у казкотерапевтичній роботі зі студентами. *Простір арт-терапії: хаос, структура, стихія* : тези доповідей VI міждисциплін. наук.-практ. конф. з міжнародною участю. К. : Мілленіум, 2009. С. 64–66.

**Мацюк З.С.,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Волинський національний  
університет імені Лесі Українки

**Грицюк Т.В.,**

магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

## ІНКЛЮЗІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і формує впевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду

(комунікативного, соціального, психологічного), у результаті якого – гармонійно розвинена особа, що не дистанціює себе від суспільства і не відчуває відчуження, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві [3].

Сьогодні в науці співіснують поняття, близькі за змістом поняттю «інклюзія» (інклюзивна освіта). Це – поняття «інтеграція», «приспосоване навчання». Для кращого розуміння відмінності в змісті понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта» можна провести аналогію з поняттями «диференціація» та «диференційоване навчання», зміст яких вже більш чітко визначено в педагогіці. «Диференціація» – методологічне, теоретизовано та ідеологічне поняття, що відображає багатоаспектне педагогічне явище. «Диференційоване навчання» – практика втілення ідей процесу диференціації.

У світовій освітній практиці, на зміну терміну «інтеграція» (від англ. integrate – об'єднувати в єдине ціле), приходять термін «інклюзія» (від англ. include – утримувати, охоплювати, мати, у своєму складі). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини.

Термін «повна інтеграція» найбільш близько співвідноситься з поняттям інклюзивного, тобто введеного навчання. Модель повної інтеграції (інклюзивної освіти) передбачає створення у межах звичайної групи унікального навчального місця, уведення додаткової посади вихователя-асистента, пристосування всього життя освітнього закладу до потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Водночас освітній процес здійснюється за спеціально скоригованими для кожної дитини програмами, які розробляються на підставі загальноосвітніх програм, рекомендованих психолого-медично-педагогічною комісією і програм, за якими навчаються інші учні групи. Індивідуальна освітня програма максимально враховує не тільки типологічні (пов'язані з видом порушення) і вікові особливості, а й індивідуальні потреби і можливості дитини.

У вітчизняній спеціальній педагогіці вивчають процеси диференціації (сегрегації) та інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в навчально-виховному процесі. Прихильники процесу диференціації виступають за обмеження, виділення дітей з недоліками в розвитку і поведінці та проведення з ними цілеспрямованої корекційної роботи. Прихильники процесу інтеграції наголошують на необхідності проведення корекційних заходів із дитиною в звичайних стандартних умовах діяльності дошкільних закладів.

У сучасній вітчизняній системі освіти розрізняють дві форми інтеграції – інтернальну й екстернальну. Інтернальна – інтеграція всередині системи спеціальної освіти, наприклад, діти з порушеннями інтелектуальної сфери та додатковими сенсорними порушеннями (поєднані дефекти) навчаються в спеціальних навчальних закладах для дітей тільки з сенсорними порушеннями (I-VI видів). В екстернальній інтеграції інтеграційні процеси пов'язані зі зближенням систем загальної та спеціальної освіти на всіх її рівнях.

Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (вихователь, корекційний педагог, логопед, психолог, лікар, соціальний працівник). Без нього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Розуміючи під інклюзивною освітою більш широкий процес інтеграції, що припускає доступність освіти для всіх, і розвиток загальної освіти в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, можна констатувати, що його здійснення призводить не тільки до зміни установи, культури стосунків у групі, а й до зміни системи освіти в цілому, зміни суспільства. На думку Е. Бунімовича, інклюзивна освіта зумовлює філософські зміни. У процесі інклюзивної освіти змінюється позиція педагога – стає більш креативною, змінюється мотивація до навчання у звичайних школярів. І найголовніше, що



діти пізнають на практиці толерантність, починають сприймати іншу людину, розуміти її особливості [1, с. 22].

Таким чином, інклюзивна освіта впливає позитивно не тільки на дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й допомагає набуті необхідного досвіду колективної роботи, поразок і перемог, навчити спілкуватися, товаришувати, а й стає, у відповідному педагогічному супроводі, чинником морального виховання здорових дітей, сприяючи гуманізації всієї дошкільної системи. Принцип «інклюзивності» має на увазі, що навчальний заклад може виховувати тих, хто «не вписується» в норму і створює труднощі в колективі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитрієнко О., Співак І. Організація методичної роботи з учителями ЗНЗ на основі компетентнісного підходу. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 55–57.
2. Кас'яненко О. М. Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ : Кондор, 2015. С. 161–168.
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (21 березня 1991 року № 875-XII). URL: [www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12](http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12)

**Мацюк З.С.,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Волинський національний  
університет імені Лесі Українки

**Сіліч СМ.,**

студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

**Скороход А.С.**

студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

## ІНТЕГРОВАНІЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

В останні роки в Україні значно зріс інтерес до спільного навчання дітей з різними потребами в єдиному освітньому середовищі. На державному рівні приймають положення та законодавчі акти, що забезпечують і гарантують отримання якісної освіти учнями з особливостями психофізичного розвитку в

масових школах за місцем проживання, створення умов для реалізації їх творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей.

Казкотерапія – це інтегрована діяльність, у якій дії уявної ситуації пов'язані з реальним спілкуванням, що спрямоване на самостійність, активність, творчість, регулювання дитиною власного емоційного стану. Казкотерапія сприяє розвитку активності, самостійності, емоційності, творчості, зв'язного мовлення. Це метод, у якому казкова форма застосовується для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, удосконалення взаємодії з навколишнім світом [3].

Використовуючи метод казкотерапії, педагоги оволодівають наступними вміннями:

- аналітичними (аналіз продуктів казкотерапевтичної діяльності, творчий аналіз теорії та практики застосування казкотерапії в корекційній роботі);
- конструктивними (визначення найбільш ефективних способів вирішення педагогічних завдань, застосування методів казкотерапевтичної діагностики);
- комунікативними (встановлення адекватних доброзичливих міжособистісних стосунків із дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі за допомогою казкотерапевтичних технік) [2].

Також на цьому етапі підготовки до використання методу казкотерапії майбутні педагоги продовжують працювати над розвитком особистісних якостей, які є необхідними для використання цього методу в професійній діяльності; а також розширюють власний функціонально-рольовий потенціал, відпрацьовуючи професійні ролі та реалізуючи казкотерапевтичні функції. Мотиваційний блок інтегративного етапу підготовки майбутніх корекційних педагогів містить таку форму підготовки як тренінг, що дає змогу стимулювати студентів до використання казкотерапії як цілісного методу психолого-педагогічної допомоги особистості. До теоретичного блоку інтегративного етапу підготовки майбутніх фахівців входять такі форми та методи роботи, як:

проблемна лекція, міні-лекція, тематична дискусія, бесіда, анотування. На цьому етапі за допомогою перелічених форм і методів підготовки майбутні корекційні педагоги формують цілісне комплексне уявлення про метод казкотерапії та теоретичні особливості його використання в психолого-педагогічній діяльності.

На початку інтегративного етапу підготовки майбутніх корекційних педагогів до використання методу казкотерапії у професійній діяльності варто використати тренінгову форму роботи з метою мотивації студентів до оволодіння казкотерапією як методом роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Казкотерапія – це: процес утворення зв'язків між казковими подіями і поведінкою в реальному житті; процес перенесення казкових ситуацій у реальність; напрям практичної психології, що дозволяє формувати характер дитини, використовуючи для цього ресурсні казки; терапія середовищем, особливо казковою атмосферою, у якій можуть виявитись риси особистості, щось не реалізоване, може матеріалізуватися мрія, а головне – виникає відчуття захищеності; лікування казками: спільне з дитиною відкриття тих знань, які живуть у душі і в цей момент є цілющими; одна з проєктних методик аналізу особистості, один із способів більше дізнатися про себе; інтегрована діяльність, у якій дії уявної ситуації пов'язані з реальним спілкуванням, спрямованим на самостійність, активність, творчість, регулювання дитиною власного емоційного стану [1].

Результати роботи методом казкотерапії – встановлення психологічного комфорту; формування у дітей пізнавального інтересу; розвиток зв'язного монологічного, діалогічного мовлення; використання дітьми казкових ситуацій у вільній ігровій діяльності; розвиток творчої уяви, мислення; формування позиції дбайливого ставлення до навколишнього світу; оволодіння навичками взаємини зі світом.

Отже, казкотерапія є важливим чинником у вихованні та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Заняття, що побудовані

казкотерапевтичним чином дуже широко впливають на розвиток особистості дитини, допомагають ефективно вирішувати завдання навчання і виховання, розвивати вроджені таланти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Волощенко Л. І. Казкотерапія, як засіб всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Режим доступу: <https://priluki.biz>
2. Замелюк М. Казкотерапія як інноваційна здоров'язбережувальна технологія у просторі сучасного дошкільного закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Режим доступу: [evnuir.vnu.edu.ua](http://evnuir.vnu.edu.ua)
3. Казкотерапія в роботі з дошкільниками / Упор. Шик Л. А., Гаркуша Г. В., Тур Л. В., Рудик О. А. Режим доступу: Казкотерапія – посібник – Google Документи
4. Софянчук Л. С. Казка як засіб розвитку особистості (використання методу казкотерапії в роботі дитьми). Режим доступу: <https://uchika.in.ua>
5. Шамсутдінова М. Казкотерапія як засіб розвитку самосвідомості старших дошкільників. Режим доступу: <http://detkam.in.ua>
6. Шматко К. В., Федіна О. В. Казкотерапія як сучасний європейський напрямок розвитку дитини. Режим доступу: <http://ukrainka.org.ua>

**Мацюк З.С.,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Волинський національний  
університет імені Лесі Українки

**Стельмащук О.А.,**

магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ

Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен базується на певних синергетичних концептах, зокрема: ціннісному, змістовому, організаційному. Як феномен інклюзивна освіта передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до осіб із особливими освітніми потребами. Головне завдання – створення умов, реалізація яких забезпечить соціалізацію і максимально можливу самореалізацію таких осіб.

Незважаючи на різне трактування змісту інклюзивної освіти, усі дослідники відзначають необхідність підготовки компетентних психолого-педагогічних фахівців із ціннісним ставленням до інклюзії, здатних вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивно-освітнього середовища та

рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність, враховуючи негативний і позитивний досвід інклюзивної практики.

Для кожної країни найпотужніший ресурс у системі освіти – це педагоги. Оскільки різні системи масової освіти стають інклюзивними, проблема професійної підготовки педагогічних кадрів стає квінтесенцією процесу інклюзивного навчання. Ідея інклюзивної освіти становить особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки психолого-педагогічних фахівців, які повинні мати разом із базовою педагогічною підготовкою спеціальний компонент професійної кваліфікації – спеціальні психолого-педагогічні знання щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Надзвичайно важливо, щоб інклюзивне освітнє середовище мало відповідну структуру й умови існування. В. Ясвін в освітньому середовищі виокремлює чотири компоненти: суб'єкти освітнього процесу, соціальний (соціальне оточення), просторово-предметний (просторово-предметне оточення) і психодидактичний (педагогічне оточення) [3, с. 172]. Особливої уваги заслуговують саме суб'єкти освітнього процесу. Очевидним є той факт, що інклюзивно-освітнє середовище формується педагогом, і не просто педагогом, а цілою командою психолого-педагогічних фахівців, яка працює у тісній співпраці на засадах взаємодопомоги і взаєморозуміння. Тому, проблема підготовки подібних фахівців на сьогоднішній день є актуальною.

Варто зазначити, що однією з обов'язкових умов ефективної організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є кадрове забезпечення, тому досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є надзвичайно цінним для реформування кадрової політики у вітчизняній системі інклюзивної освіти.

У змісті підготовки кадрів передбачено оволодіння психолого-педагогічними якостями та уміннями, що є підґрунтям для опанування майстерності професійного співробітництва. Під час інклюзивного навчання кожен із фахівців, володіючи вузькопрофільними навичками відчуває дефіцит

знань умінь і навичок, що є у компетенції інших фахівців, а це викликає природну потребу об'єднати зусилля усіх причетних до освітнього процесу. Отже, інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійної співпраці, що закономірно веде до створення спільноти різнопрофільних фахівців, які постійно навчаються, з метою розробки та використання ефективних стратегій організації освітнього процесу [1, с. 49].

Встановлено, що педагогам, які офіційно працюють в умовах інклюзії надають відповідну підтримку у вигляді методичного забезпечення, консультативних послуг різнопрофільних фахівців щодо спілкування, навчання, виховання, фізичного та сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами безпосередньо під час занять. У зв'язку з постійним упровадженням нових інклюзивних методик та розширенням освітніх послуг, підвищення кваліфікації педагога інклюзивного класу відбувається на базі шкіл або на рівні районів у вигляді з'їздів, конференцій, семінарів, які проводять упродовж навчального року, а також фахових тренінгів, що допомагають у розв'язанні професійних практичних надання послуг для підготовки педагогічного фахівця до інклюзії вміщує комплекс прийомів або форм роботи: консультування, обмін досвідом, майстер-класи, бесіди, семінари, експрес-метод обміну інформацією та інше [4]. Така співпраця позитивно впливає на всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються разом з однолітками з типовим розвитком і сприяє удосконаленню, саморозвитку, підвищенню майстерності кожного члена педагогічної команди, і у результаті забезпечує якісну освіту для усіх дітей.

Отже, сьогодення вимагає активізації втілення міжнародної практики підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Якісна підготовка усього педагогічного персоналу залишається базовим чинником у розвитку інклюзивних шкіл. Програми вузівської підготовки педагогів початкової та середньої школи необхідно забезпечувати знаннями про особливості дітей з особливими освітніми потребами, про

позитивне ставлення до них та оцінку їх особливих потреб в умовах інклюзивного навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупасевої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід). *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2009. № 4. С. 4–6.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.
4. West J. F., Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*. 1990. Vol. 11(1). P. 22–31.

**Мичка К.С.,**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Науковий керівник** – кандидат педагогічних наук, доцент  
*Волинського національного університету  
імені Лесі Українки* **Карабанова Н.С.**

## ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі, по-новому ставлять питання наступності між дошкільною і початковою її ланками. Забезпечення фізичної, розумової і психічної «шкільної зрілості» дитини дошкільного віку є головним завданням діяльності дошкільних навчальних закладів

Аналіз літератури з проблем дослідження дозволяє стверджувати, що як у вітчизняних, так і в зарубіжних авторів немає єдності. Існують різні підходи до термінології у визначенні компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристиках, різні точки зору щодо досліджень підготовки дітей до навчання. Так, теоретичний аналіз психологічної готовності дитини до шкільного навчання бере початок у творах класиків вітчизняної психології: Л. Виготського, Г. Костюка, Л. Божович, О. Леонтєва. Проблема навчання пов'язувалася вченими з розвитком дитини: «шкільне навчання ніколи не починається на пустому місці, – підкреслював Л. Виготський, – а завжди має перед собою вже певну стадію дитячого розвитку, пророблену дитиною до

вступу до школи» [3, с.4]. Більше того, «навчання повинне бути узгоджене з рівнем розвитку дитини».

Основними параметрами інтелектуального розвитку дошкільника можна вважати: засвоєння знань; розуміння умов завдання; способи виконання (хаотичні дії, примірювання, цілеспрямовані проби, практичне примірювання, зорове орієнтування); научуваність у процесі обстеження; відношення до результату діяльності [3].

Оскільки психічний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями носить системний характер, до кінця дошкільного віку діти даної категорії виявляються абсолютно неготовими до навчання у школі, якщо вони були позбавлені спеціальної допомоги.

Така дитина відчуває стійкі труднощі в засвоєнні програмного матеріалу на заняттях з формування елементарних математичних уявлень, розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім світом, конструювання. Якщо дитина не отримала в дошкільному віці спеціальної (корекційної) допомоги, вона виявляється не готовою до шкільного навчання [1].

Ранній початок корекційної роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями дозволяє максимально знівелювати порушення і запобігти формуванню вторинних порушень, готує дитину з інтелектуальними порушеннями до навчання у школі. Цьому сприяє системно організована корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток усіх сторін особистості дитини, яка допомагає їй освоїти первинні вміння соціалізуватися.

Підготовка дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями спрямовується не лише на активність дітей для досягнення результату, але й на розвиток уміння самостійно опановувати дії, за допомогою яких цей результат досягається. Саме тому важливим аспектом підготовки дітей до навчання у школі є створення передумов для розвитку її пізнавальної активності, здатності диференційовано сприймати й осмислювати явища і предмети навколишнього світу. Визначення рівня педагогічної готовності до навчання у школі повинно бути підґрунтям не лише для вибору оптимального, найбільш необхідного для



дитини варіанта навчання та організації навчального процесу, підбору його педагогічного забезпечення, але й для прогнозування можливих шкільних проблем та рівня актуального розвитку дошкільника, визначення форм та методів індивідуального навчання дитини за умови врахування її вікових та психофізичних особливостей. Для того щоб дитина включилася в корекційно-розвивальний процес, важливою передумовою є організація і темп діяльності: старший дошкільник повинен вміти вчасно включитися в роботу, вміти переключитися з одного завдання на інше. Все це формується в процесі безпосередньої освітньої діяльності з корекційним педагогом.

Іншою необхідною передумовою до розвитку інтелектуальної сфери є наявність у дитини з порушеннями інтелекту елементарних пізнавальних інтересів і пізнавальної активності [3].

Формування пізнавальних інтересів не зводиться до того, щоб дати дітям певні знання, вміння і навички. Мова, перш за все, повинна йти про те, щоб виховати у них потребу в знаннях і по можливості сформувані способи їх здобуття.

Розвиток інтересу до навколишнього, до пізнання відбувається, як правило, в різних видах дитячої діяльності. Кожен вид дитячої діяльності вносить свій особливий внесок у розвиток дитини. Перша самостійна діяльність предметна – вводить у світ речей, створених руками людини, знайомить її з їх роллю в житті людського суспільства.

Слідом за предметною діяльністю розвивається ігрова, яка спочатку теж протікає як дії з предметами (хаотичні дії, примірювання, цілеспрямовані проби, практичне примірювання, з опорою на зорове орієнтування). Але в міру свого розвитку гра веде дитину до відображення і осмислення людських відносин, до розвитку нових сторін мислення і уяви, до розвитку знаковосимволічної функції. Спочатку дитина заміщає відсутні предмети іншими, схожими, потім будь-якими, яким вона надає відповідну функцію, і нарешті, просто словами.

Якщо дитину з порушеннями інтелекту систематично навчати грі, можна поступово підвести її до використання заміників (іграшка-малюнок, малюноксимвол), то до старшого дошкільного віку вона здатна опанувати елементи знаково-символічної системи, необхідної для оволодіння мовою, елементарними математичними уявленнями, просторовими та іншими знаннями. Пізніше на цьому фундаменті будується пізнавальна діяльність.

Системно організована корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток усіх сторін особистості сприяє: засвоєнню дитиною правил і норм взаємодії між людьми, а також формування її власного ставлення до інших людей; розвитку здатності у дитини дотримуватися правил та норм; формуванню здібностей дитини до самостійного відтворення правил і норм у власному ставленні до інших дітей та дорослих.

Одним із базових принципів Нової української школи є уявлення про безперервність освіти. Це означає, що процес виховання, навчання та формування особистості починається відразу від народження і триває все життя. Саме тому дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Держава при цьому визнає пріоритетність дошкільної освіти та забезпечує умови для її здобуття, у тому числі в дошкільних закладах освіти компенсуючого типу (зокрема спеціальних).

Таким чином, характеризуючи готовність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі, слід насамперед звернути уваги на: розвиток у дітей знань (запам'ятовування і відтворення інформації), їх розуміння (перетворення та інтерпретація матеріалу, прогнозування результату), узагальнення (виділення істотного у матеріалі), усвідомлення (уміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно відтворити усвідомлюване), стійкості (виділення істотного): аналізу (структурний розподіл частини цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, усвідомлення принципу організації цілого) та синтезу (комбінування елементів, отримання цілого, яке містить новизну, план дії чи сукупність узагальнених зв'язків), оцінки (оцінка знань),

застосування (використання знань у конкретних і нових ситуаціях), самостійності та індивідуальності їх використання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
2. Інтелектуальні здібності дитини / Упорядники: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. К. : Мікрос-СВС, 2003. 96 с.
3. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку/ Видання друге перероблене і доповнене. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2006., 36с.

**Новак Т.В.,**

*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Науковий керівник** – кандидат педагогічних наук,  
старший викладач,

*Волинського національного університету  
імені Лесі Українки* **Брушневська І.М.**

#### ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ

Згідно статистики, 1-3% всього дорослого населення Землі заїкається [2, с. 8]. Заїкання – складне мовленнєве порушення, яке поширене не лише у дітей, а й у дорослих. Подолання даного мовленнєвого порушення необхідно почати якомога раніше, адже труднощі, які виникають при спілкуванні, впливають на зміни особистості в подальшому. У дошкільному віці одним із методів подолання заїкання є застосування логоритміки. Вплив логоритміки на дітей із заїканням описували в своїх працях такі науковці як Г. Волкова, С. Гандзюк, В. Екман, Є. Оганесян, Є. Рау, Ю. Рябцун, Н. Самойленко, В. Черниш та ін. Незважаючи на різноманіття методик подолання заїкання та значну кількість досліджень у цій галузі, подальше вивчення цього мовленнєвого порушення є актуальним і в наш час.

Заїкання відноситься до порушень темпу і ритму мовлення, зумовлених судомою м'язів мовленнєвого апарату у процесі мовлення. У дитини, яка страждає на заїкання, такі судоми можуть виникати в м'язах язика, губ, дихального апарату, в ділянці голосових зв'язок [2, с. 6–7].

Як зазначає багато авторів (до них відноситься Т. Іванова та Т. Кваша), заїкання найчастіше виникає в дитячому віці – у період від 3-х до 5-ти років, коли дитина оволодіває фразовим мовленням. Дітям цього віку хочеться багато що сказати, але їх мовленнєвий апарат не встигає за думкою. Багато дітей долають цю перешкоду самостійно, але є такі, в яких це не виходить. Це може стати причиною розвитку заїкання.

Досить часто батьки не помічають, що у мовленні дитини з'явилися певні зміни: вона по декілька разів повторює перші звуки або склади в словах, робить спонтанну зупинку в середині слова чи фрази. Дихання дитини стає коротким, не рівним, переривчастим. Зміни відбуваються не тільки в мовленні та диханні дитини, але й у її рухах, дитина стає скованою, напруженою, іноді з'являються мимовільні рухи у ході розмови.

Популярним засобом подолання заїкання є комплекс різних прийомів: артикуляційна гімнастика, постановка мовленнєвого дихання, розвиток голосу, навчання плавного злитого мовлення, ігри, заняття з ритміки і ручної праці.

Ритміка (від гр. – рівномірний) – система фізичних вправ під музику. З давнини вона слугувала ефективним лікувальним засобом. Виконання під музику конкретних фізичних вправ (біг, стрибки, танцювальні й імітаційні рухи, ігрові вправи тощо) стимулює пам'ять, увагу, регулює музично-ритмічне й фізичне виховання, нормалізує емоційно-вольові процеси [1, с. 5].

Логоритміка – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. І все це направлено на вирішення корекційних, освітніх, а також оздоровчих завдань [1, с. 7].

Метою логоритмічного заняття є подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку, виховання і корегування у дітей із мовленнєвою патологією рухової сфери в поєднанні зі словом та музикою.

Музична логоритміка допомагає розв'язати такі завдання:

- оздоровчі (розвиток дихання, загальної, дрібної та мімічної моторики, зміцнення кістково-м'язового апарату, навчання правильної постави, ходи, грації рухів);

- навчальні (навчання зосереджувати слухову, зорову, тактильно-вібраційну увагу, переключатися з однієї діяльності на іншу, розвиток слухової і зорової пам'яті, формування координації рухів, рухової реакції на звукові й зорові подразники, засвоєння елементарних музично-теоретичних знань);

- виховні (сприяння розумовому, моральному, естетичному, трудовому вихованню, розвиток художньо-творчих здібностей, смаків, відчуттів, формування морально-вольових рис, почуття відповідальності, колективізму, волі);

- корекційні (корекція, усунення мовленнєвих порушень, а також порушень психомоторики) [1, с. 15].

Отже, вмiле використання логоритмики у роботi з заiкуватими дiтьми зможе якiсно покращити процес подолання порушення. Адже у системi логоритмiчних занять використовують iгри та вправи, якi спрямованi на всi аспекти порушень при заiканнi: регуляцiю м'язового тонуcу, дрiбноi моторики, переключення з одного на iнший рух, розвиток мовленнєвого дихання, розвиток словника та розумiння мовлення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гандзюк С. П. Весела логоритмика. Методичний посiбник. Нетiшин, 2009. 85 с.
2. Иванова Т. І. Корекція заiкання. К. : Вид. гр. «Шк. Свiт», 2015. 36 с.
3. Садовенко С. М. Ти, малий, скажи малому...: музична логоритмика. К. : Редакцiї газет з дошкiльної та початкової освiти, 2013. 128 с.

*Полiщук А.Г.,  
магiстрант факультету педагогiчної освiти  
та соцiальної роботи,  
Волинський нацiональний унiверситет  
iменi Лесi Українки  
Науковий керiвник – кандидат педагогiчних наук,  
старший викладач,  
Волинського нацiонального унiверситету  
iменi Лесi Українки **Брушневська І.М.***

## АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У контекстi освiтнiх тенденцiй сьогодення прикладне значення має застосування у роботi з дiтьми iз порушеннями мовлення прийомiв i методiв

арт-терапії. Такі підходи є новітніми, і у той же час науково обґрунтованими, соціально виправданими та перспективними. Сучасні концепції корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку передбачають зростання її якості та визначають формування мовленнєво-комунікативної компетенції як основної умови їх подальшої успішної освітньої траєкторії.

Арт-терапія (у корекційній педагогіці) – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіки та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та дозволяють за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями психофізичного розвитку здійснювати діагностику та корекцію психосоматичних і психоемоційних порушень в особистісному розвитку [1].

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

Детальний опис даних напрямків арт-терапії та механізми їх впливу містяться в працях Р. Азовцевої, Берна, Л. Брусиловського, Е. Бурно, О. Вознесенської, Е. Гарднера, А. Захарова, Ф. Зімбардо, Т. Зінкевич-Євстігнєєвої, О. Копитіна, Є. Лісіциної, З. Матейнової, С. Машури, А. Менегетті, Л. Мови, І. Нікольської, М. Осоріної, Є. Петрової, В. Петрушина, С. Рібакової, В. Рожнова, О. Свістовської, О. Федій, Е. Фромма, Р. Хайкіна та багатьох інших. Психотерапевтичні технології із застосуванням мистецтва знайшли відображення в наукових працях «Структура та підґрунтя музичної терапії для дітей з аутизмом» Т. Скрипник; «Корекція мовлення через ознайомлення з природою в образотворчій діяльності» Л. Гаврильченко; «Роль

ігрової психотерапії (казкотерапії) в усуненні заїкання у дошкільників» О. Рау; «Лялькотерапія в корекційній педагогіці» А. Красикової, Г. Чебанян; «Бібліотерапія на підготовчому етапі соціальної реабілітації заїкуватих» Ю. Некрасової; «Музикотерапія при заїканні» З. Матейнової, С. Машури та ін. [2].

Докази вчених, що використання творчості для вираження відчуттів і думок може надавати істотну допомогу у виробленні адекватної поведінки та підвищенні самооцінки, розвитку когнітивної сфери, творчих умінь і креативності, а також комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, ще раз підкреслюють необхідність застосування арт-терапії у корекційній педагогіці. Зокрема, дослідники в галузі логопедії у пошуках ефективних засобів діагностики та корекції звертають увагу на використання арт-технологій на основі мистецтва в процесі роботи з дітьми із ТПМ.

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

Метою діагностичної методики за допомогою арт-технік є виявлення рівнів сформованості у дошкільників із ТПМ імпресивного та експресивного мовлення (фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної будови, комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення з його просодичним оформленням), а також психоемоційних станів як суттєвих чинників, що впливають на формування усного мовлення й комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Дослідники О. Гвоздєв, М. Рибников, Є. Соботович, М. Шеремет, С. Цейтлін та багато ін., вважають, що діагностику рівня розвитку усного

мовлення дитини бажано проводити в дошкільному періоді дитинства з метою виявлення відставання та проведення відповідної корекційної роботи. Таким чином, процес діагностування мовлення дітей із ТПМ старшого дошкільного віку це: обов'язкова ланка психокорекційної роботи; засіб реалізації принципу єдності діагностики та корекції; засіб здійснення особистісно орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів у процесі корекції усного мовлення; основа вироблення педагогами й батьками особистісних установок у створенні умов і власного інструментарію для конструктивного індивідуального мовленнєвого розвитку та самореалізації кожної дитини; об'єктивна перевірка доцільності й результативності використання методичної системи корекції усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; необхідна процедура напередодні вступу до школи. Предметом діагностування є навчально-мовленнєві досягнення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ у розвитку кожного компонента мовленнєвої системи, а також невербальних чинників, які здійснюють вплив на формування усного мовлення в означеній категорії дітей.

Арт-терапія – терапія засобами мистецтва, включає в себе такі окремі терапевтичні технології, як ізотерапія, казкотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, музична терапія, фототерапія, хромотерапія. Часто ці технології інтегровані, доповнюють одна одну [4].

У сучасних психолого-педагогічних дослідження виділено низку різноманітних видів арт-терапії, що постійно доповнюються новими. Однією з найбільш розповсюджених та описаних є казкотерапія. Теоретичною базою розроблення цього напрямку слугувала юнгіанська психологія і дослідження юнгіанських аналітиків архетипових образів, які мають відображення в казковій культурі кожного народу [1]. За допомогою арт-терапевтичних технологій відбувається звернення до ресурсів колективного несвідомого, які існують в архетипах слов'янських народних казок, билин, інших фольклорних творах.

Міфи та чарівні казки, зазвичай, відображають шлях успішної ініціації. Архетипи, покладені в основу казок, виражають ступені «індивідуації» [4] –



поступового виділення індивідуального свідомого з колективного несвідомого, зміни співвідношення і гармонізації свідомого й несвідомого в особистості. Прослуховування казки може стати віртуальною і навіть реальною ініціацією. Процес ознайомлення з чарівною казкою – це і є передавання ініціативного знання [3].

Неможливо переоцінити значення мови та мовлення в житті людини. Своєчасно сформована мовленнєва компетентність у дошкільному віці – складова цілісної особистості дитини, головна умова майбутнього життєвого успіху, психологічного комфорту. Малюк оволодіває словом передусім для спілкування з людьми, що його оточують. Не буде перебільшенням сказати, що несвоєчасно чи неправильно сформоване мовлення позначається на становленні особистості дитини, негативно впливає на її емоційний стан: викликає відчуття неповноцінності, сором'язливості, втрати інтересу до навчання, а також зниження мовленнєвої активності дитини, гальмує її розвиток.

Усунення недоліків мовлення – діяльність надзвичайно специфічна, вона потребує від дитини свідомої активності, наполегливої систематичної роботи на результат. А він з'являється не відразу і не завжди в тому вигляді, якого очікуємо. Тому на своїх заняттях для отримання бажаного результату намагаємось створити такий психологічний клімат та атмосферу, які допомагають малятам зняти напруження та полегшити й прискорити вирішення основної мети – усунення порушень мовлення. Саме тому для вирішення цієї проблеми, досягнення активізації мовленнєвих та інших психічних процесів велику увагу приділяємо арт-терапії. Арт-терапія – це корекція мовленнєвих, психоматичних, психоемоційних процесів та відхилень в особистісному розвитку дитини за допомогою різних видів мистецтва. Корекційно спрямоване мистецтво є джерелом позитивних емоцій дитини, сприяє зародженню творчих мовленнєвих здібностей, активізує та прискорює корекцію різних порушень у її розвитку.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гундертайло Ю. Арт-терапія в роботі з міфами // Простір арт-терапії : Разом з вами : збірник наукових статей / за наук. ред. А. П. Чуприкова, О. А. Браусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської. К. : Міленіум, 2006. С. 23–27.
2. Доренський В. Мистецтво як феномен людинотворення. *Філософська думка*. 2009. № 6. С. 61–78.
3. Ілляшенко Т. Д. Хто вони – ті, що не встигають? *Початкова школа*. 1999. № 3. С. 25–29.
4. Козлова А. Рецепти арт-терапії: специфіка терапевтичного впливу. *Психолог*. 2019. № 2. С. 4–11.

**Помяновська В.О.,**

*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Науковий керівник** – доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти

*Волинського національного університету  
імені Лесі Українки Кузава І.Б.*

## **СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

Одним із актуальних стратегічних завдань реформування системи освіти в Україні є підвищення рівня креативності та розумової активності учнів задля успішної адаптації до умов сучасного суспільства та реалізації в ньому. Креативністю вважають здатність особистості створювати нові ідеї, відходити від традиційного мислення, що допомагає швидко та ефективно вирішувати проблемні ситуації. Оскільки креативне (дивергентне) мислення, згідно Дж. Гілфорда, є фундаментом для позитивного сприйняття світу й успішної соціалізації, розвиток креативності, як властивості особистості є важливим для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в освітній системі України.

Насамперед зазначимо, що феномен креативності, його природа, діагностика, формування стали об'єктом низки наукових досліджень у зарубіжній (Дж. Гілфорд, Н. Коган, Р. Крачфілд, Е. Торранс) та вітчизняній психологічній науці (Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Моляко, Я. Пономарьов, О. Тунік, Н. Хазратова, О. Яковлева).

Аналіз наукового фонду досліджуваної проблеми (В. Дружинін, В. Моляко та ін.) засвідчив про створення та функціонування різноманітних програми та методів розвитку креативності. Щодо розвитку креативності у дітей з ООП, то окремі аспекти даної проблеми вивчалися вузьким колом дослідників, але на сьогодні відсутні комплексні напрацювання. Зокрема, на думку сучасних науковців (О. Толмачова), проблеми креативного розвитку дітей з порушеннями зору в процесі сучасного освітнього процесу, визначається як розвиток креативного мислення у таких дітей, як потужний потенціал їх подальшої ефективної соціалізації. Тому вважаємо, що оскільки творча діяльність є відображенням творчого (креативного) мислення, то до уваги слід брати також праці щодо розвитку творчих здібностей у дітей з ООП.

Методологічне обґрунтування сучасних методів організації творчої діяльності дітей з ООП забезпечено у працях таких дослідників, як А. Антонов, Т. Кудрявцев, О. Матюшкін, Є. Мілерян, І. Якиманська та ін. Так, О. Архипович [1] розглядала розвиток творчих здібностей дітей з обмеженими можливостями здоров'я як створення умов для успішної соціалізації. А стаття «Розвиток творчих здібностей у дітей з обмеженими можливостями здоров'я» Г. Баландіної та А. Грачова [2] присвячена розвитку творчих здібностей дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах закладів додаткової освіти. Усі вони стверджують, що одним із успішних шляхів вирішення вище означеної проблеми є розробка і реалізація програм, спрямованих на виявлення і розвиток різнобічних творчих здібностей дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які дозволять їм у подальшому підвищити свою самооцінку, сформуванати позицію активного члена суспільства.

Г. Петракова у статті «Розвиток творчих здібностей у дітей з обмеженими можливостями здоров'я» стверджує, що дитина з ООП, беручи участь у творчій діяльності, може пройти шлях від інтересу, через набуття конкретних навичок, до професійного самовизначення, що важливо для успішної соціалізації. З розвитком творчих здібностей у дітей з ООП,

створюються умови для успішної адаптації в соціум, рівні можливості для подальшого існування в ньому [3].

А. Пилипенко у дослідженні «Творчий розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я як форма інклюзивної освіти» розробила систему, спрямовану на творчий розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти (на матеріалі образотворчої діяльності та ручної праці) [4].

Узагальненням власного досвіду також є стаття «Розвиток творчого потенціалу дітей з обмеженими можливостями здоров'я як педагогічна проблема» С. Шелковникової [5].

Отже, на сьогодні проведена значна кількість досліджень та розроблено багато рекомендацій з розвитку креативного мислення у дітей, проте й досі не вироблено цілісної концепції формування креативності у школярів з особливими освітніми потребами. Ключовим питанням напрацювань є питання про можливість розвитку та навчання креативності, зокрема, формування творчих вмінь, творчого мислення, творчого стилю діяльності у дітей з особливостями психофізичного розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипович О. В. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья как создание условий для успешной социализации. *Молодой ученый*. 2017. № 47.1 (181.1). С. 1–7. URL: <https://moluch.ru/archive/181/46662/> (дата звернення: 27.04.2021).
2. Баландина Г., Грачев А. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36657398>
3. Петракова, Г. М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья. *Образование и воспитание*. 2017. № 2 (12). С. 71–73.
4. Пилипенко А. Творчий розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я як форма інклюзивної освіти. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10246/2/PilipenkoAV.pdf> (дата звернення: 27.04.2021).
5. Толмачова О. Технології розвитку креативності у дітей з порушеннями зору. URL: <https://neurocorrection.com.ua/publikatsii/item/265-tekhnologiji-rozvitku-kreativnosti-u-ditej-z-porushennyami-zoru> (дата звернення: 27.04.2021).
6. Шелковникова С. Развитие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья как педагогическая проблема *Молодой учёный*. № 23 (127). 2016. С. 539–540.

**Пономаренко В. О.,**  
студентка факультету педагогічної освіти

*та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинського національного університету  
імені Лесі Українки **Стасюк Л.П.***

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Сьогодні в освіті відчутний пріоритет загальнолюдських цінностей. Згідно з особистісним підходом до організації навчального процесу в центрі його знаходиться той, хто вчиться. У зв'язку з цим перед освітою постають нові завдання: школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та сама актуалізація особистості.

Прагнення оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення кращих педагогічних технологій, що використовувалися до цього часу. Однією з методичних інновацій є інтерактивні методи навчання.

Інтерактивний метод навчання – це впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, направлений на досягнення цілей і завдань освіти, який сприяє накопиченню в учасників соціального досвіду спілкування та освоєнню ними соціальних методів організації навчальної діяльності.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності, і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя.

Інтерактивність у навчанні можна трактувати як здатність до взаємодії, перебування в режимі бесіди, діалогу, дії, усі учасники яких є рівноправними суб'єктами. Інтерактивні методи навчання відносяться до активної моделі навчання. Як відомо, особливостями пасивної моделі навчання є пасивність суб'єктів навчання в освітньому процесі з одночасною активністю навчального середовища. В той же час активна модель навчання передбачає активність учнів при відносній пасивності навчального середовища. Вчитель стимулює пізнавальну діяльність, ініціативність, самостійність школярів. Знання в класі народжуються завдяки ефективній, паритетній взаємодії, співпраці всіх учасників освітнього процесу.

За А. М. Щукіним, психологічною базою інтерактивного навчання є концепція інтеракціонізму. У її межах соціальна взаємодія людей розуміється як міжособистісна комунікація, пов'язана зі здатністю до емпатії, розуміння можливих реакції партнерів і відповідного конструювання своїх дій [3, с. 218].

Поняття «інтерактивне навчання» тлумачиться вченими неоднозначно, оскільки воно своїм існуванням завдячує розвитку ІКТ, а саме – поширенню комп'ютерів, розвитку мережі Internet, застосуванню у навчальному процесі сучасних технічних засобів навчання. Застосування інтерактивних технологій навчання відбувалося спочатку у навчанні дорослих людей. При активному процесі навчання дорослий є суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі, групі. Отже, в більш широкому розумінні поняття «інтерактивне навчання містить також і навчання на основі взаємодії однієї людини з іншою в режимі діалогу, продукування, обміну та засвоєння знань; до цих процесів долучають і взаємодію з комп'ютером або іншими технічними засобами навчання, що також сприяє засвоєнню нових знань» [1, с. 32–33].

Згодом відбувся поступовий перехід до застосування інтерактивного навчання в школі, зокрема і початковій, оскільки вчитель стає не єдиним джерелом знань, він передає ініціативу та активність іншим учасникам

навчального процесу для самостійного вирішення навчального завдання іншою стороною для підтримки ініціативи та активності всіх учасників освітнього процесу.

Інтерактивні методи навчання відрізняються від інших технологій навчання нестандартними умовами роботи, насамперед – особлива атмосфера уроку і особлива роль вчителя на ньому. Учитель не бере на себе роль досконало освіченої людини, що надає інформацію, а безпосередньо скеровує процес взаємного навчання учнів. Це стає можливим в умовах переходу від авторитарного до особистісно зорієнтованого спілкування за допомогою освоєння варіативної побудови уроків. Інтерактивні методи навчання дозволяють розвивати особистість учня з опорою на індивідуальність кожної дитини. Учень на інтерактивному уроці має можливість висловити особисте ставлення до навчального матеріалу, обмінятися знаннями, ідеями, думками.

Отже, інтерактивні методи – це методи навчання, спрямовані на реалізацію дидактичної мети, активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що впливає на якість підготовки учнів, активізацію їхньої мисленнєвої діяльності. Інтерактивна взаємодія у навчальному процесі виключає домінування одного учасника над іншими. При цьому вона спрямована на те, щоб не просто щось виконувати разом, а саме вчитися разом з опорою на розвиток критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності [2; 3]. Таким чином, під час інтерактивного навчання учні намагаються, з одного боку, творчо вирішувати певне завдання, критично мислити, приймати продумані рішення, аргументувати свою точку зору, а з іншого – бути демократичними, толерантними, співпрацювати, підтримувати один одного.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Єльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Єльнікова. Київ, 2005. 245 с.
2. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Основа, 2012. 176 с.

3. Рибалко О. О. Створення та застосування інтерактивних електронних таблиць на уроках математики в початкових класах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 3. С. 38–48.

*Савчук Н.А.,  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Луцький національний технічний університет*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ УРОКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

Створення сприятливого інклюзивного середовища для навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами є одним з основних завдань сучасної освіти, підґрунтям реалізації якого виступає принцип доступності. В резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. пріоритетним напрямом визнано сприяння забезпеченню рівних можливостей здобуття якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Цей принцип ґрунтується на піклуванні, захисті та наданні допомоги в адаптації до навколишнього середовища, де особа з особливими освітніми потребами має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу у здобутті якісної освіти [1, с. 35].

Такий стан послужив поштовхом до розробки нових підходів в системі організації освітніх послуг. Нині перед педагогами постало актуальне завдання: створити відповідні умови, що допоможуть кожній дитині самовиразитися (активність до самореалізації), самоствердитися (активність, спрямована на самореалізацію), самоактуалізуватися (активність на збагачення своїх власних сил).

Діти з особливими освітніми потребами відрізняються від здорових дітей своїм підходом до навчання, яке визначається фактором їхнього розвитку. Головною вимогою до сучасного освітнього процесу дітей з порушеннями є забезпечення процесу самореалізації та формування соціальних компетенцій кожного вихованця.

Урок є традиційною формою навчання дитини протягом багатьох століть, яку започаткував ще в XVII ст. відомий чеський педагог Я.А. Коменський. Учений розглядав урок як форму організації навчання, що



детермінована сталістю групи учнів, обмежена часом і конкретним змістом навчального матеріалу для всіх. І до нині основні критерії уроку слугують основою для розробки й впровадження нових інноваційних форм навчання із застосуванням інтерактивних, комп'ютерних технологій.

Вітчизняний учений В. Онищук вважає урок важливою формою навчання з чіткою орієнтацією на кінцевий результат (продукт процесу діяльності), що має: 1) надавати учням можливість освоювати знаннями; 2) формувати в учнів міцні навички та уміння; 3) підвищувати виховний ефект навчання; 4) здійснювати всебічний розвиток учнів, їхніх загальних і специфічних здібностей; 5) формувати в учнів самостійність, творчу активність та ініціативність; 6) формувати в учнів уміння здобувати самостійно знання, працювати з книгою та іншою дидактичною інформацією; 7) формувати в учнів позитивні мотиви навчальної діяльності, пізнавальний інтерес; 8) виховувати в учнів працелюбство, бажання добре навчатися, бути корисними суспільству, повагу до людей праці [2].

Вивчення й узагальнення теоретичних доробок та практичних здобутків в психолого-педагогічній сфері дало можливість виокремити значну кількість різних моделей освітніх систем. Серед основних можна назвати модель розвиваючого навчання (В. Давидов), традиційну (Ж. Мажо, Д. Равіч), раціоналістичну (П. Блум, Б. Скіннер), феноменологічну модель (А. Маслоу, К. Роджерс), що стали підґрунтям інклюзивної освіти.

Інклюзивне навчання передбачає спільне перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками. Навчальний процес тут здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посильними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. В інклюзивному класі навчально-виховний процес дитини з особливими освітніми потребами здійснюється за індивідуальним навчальним планом та індивідуальною навчальною програмою, що визначає зміст, систему знань, навичок і умінь, які має опанувати учень з кожного навчального предмета. Окрім цього, організовуючи інклюзивне навчання

необхідно керуватися вимогами, що забезпечують його успішний перебіг, і дістали схвальну оцінку в практиці інклюзії.

Педагогічна спільнота постійно працює над удосконаленням класно-урочної системи навчання, акцентуючи увагу на розвитковому навчанні, як провідному принципу організації навчальної діяльності, смисл якого – у створенні найсприятливіших умов для інтенсивного розвитку тих здібностей і якостей дитини, що перебувають у стадії формування. Науковці (Г. Костюк, О. Скрипченко, Б. Друзь, О. Киричук, Н. Бібік, О. Савченко та ін.) надають винятково важливого значення пізнавальному інтересу в практиці шкільного навчання.

За таких умов виникає необхідність переосмислити функції різних форм навчальних занять, розробити підходи щодо конструювання раціональної системи занять з метою більш повної реалізації їх педагогічних можливостей.

Чимало науковців розглядали специфіку організації уроку з точки зору пошуку більш ефективних варіантів його побудови як творчого процесу: Ш.Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, С. Шевченко та ін.

Нам імпонує така позиція авторів, оскільки розвиток дитини багато в чому залежить від особливостей особистості вчителя, його професійних якостей та вмінь застосовувати індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її специфіки.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Засенко В. В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. К. : Науковий світ. 2002. 340 с.
2. Онищук В. А. Урок в современной школе. М. : Просвещение, 1981. 191 с.

*Сергеева В.Ф.,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### **ТЮТОРИНГ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Становлення і розвиток сучасного громадянського суспільства вирізняється принципово новою позицією людини в ньому. Особистість в

такому суспільстві прагне до освітньої і професійної мобільності, суспільної визначеності. Таким запитам сучасної людини має підпорядковуватись освітня галузь. Суспільство підтримує модернізацію системи освіти в рамках європейських домовленостей. Відповідно до цього сучасною філософією освіти стає дитиноцентризм. Відбувається як оновлення змісту й спрямувань освіти, так і оновлюються підходи щодо професійної діяльності педагогічних фахівців. Одним з таких підходів є тьюторинг.

*Тьюторинг* – це процес діяльності тьютора/тьюторів та тьюторантів на тьюторіалах та поза ними (в конкретно обговорених межах). *Тьютор* (англ. Tutor – наставник, репетитор, викладач) – неформальна педагогічна посада (синоніми: репетитор, приватний викладач).

Тьюторство багатьма сприймається як абсолютно нове явище в процесі освіти, а тим часом воно існувало ще в XII столітті. Історично назва «тьютор» виникла в Оксфорді та Кембриджі, в системі приватних університетів Англії. Студенти були вільними слухачами і самостійно вибирали предмети та лекції. На початку освітнього шляху студенту було важко визначитись, що вивчати, які предмети вибирати. Саме на цьому етапі і з'являється тьютор, який допомагав студенту обрати свій шлях. Завдання тьютора полягало в тому, щоб поєднати на практиці особистісну сутність із академічними ідеалами. Тьютор став найближчим радником студента і помічником в усіх труднощах [7].

Базову дефініцію тьюторингу визначають як індивідуальну роботу з підопічним, яка полягає в довготривалій, систематичній роботі, мета якої – підтримати учня в його розвитку відповідно до його схильностей, інтересів та можливостей.

Тьюторинг дедалі частіше практикується як метод у тих навчальних закладах, де увага зосереджена на всебічному розвитку школярів чи студентів. Особливе значення тьюторинг отримує у галузі освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. В Україні відбувається впровадження педагогічної інклюзії, а, отже, соціальне і особистісне замовлення на тьюторинг зростає.

В основі тьюторигу як освітнього методу лежить педагогічна підтримка, супровід, індивідуальний розвиток особистості, а також умови ефективності цього процесу, що в цілому спирається на сучасні концепції розвитку, виховання і самовиховання людини [3].

Педагогічна підтримка або педагогічний супровід полягає у спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довір'я між учителем і учнем. Саме в цьому полягає місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками [4].

Тьюторинг не вирішує всі питання та завдання інклюзивної освіти, але може стати методом для розкриття потенціалу кожного учня з особливими потребами.

Тьюторинг не може та не повинен бути універсальним методом для всіх, однак, він повинен бути доступний кожному, хто вбачає в ньому потребу. Діяльність тьютора дозволяє учневі побачити та визначити свій освітній простір і розпочати ефективно застосовувати потенціал цього простору для побудови своєї власної індивідуальної освітньої програми. Ресурсом в досягненні цієї нової якості освіти стає тьюторський супровід, що може стати основною тенденцією розвитку тьюторства в Україні.

Тьютор в інклюзивному закладі освіти – це особлива педагогічна посада. Деякі вчені визначають тьютора як фахівця, який лише супроводжує учня з особливими потребами у процесі навчання, забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм для дітей. Але місія тьютора є набагато ширшою, аніж супровід у навчанні.

Тьютор – це свого роду посередник між традиційним педагогом і дитиною. Він аналізує інтереси і проблеми особливої дитини, відстежує, що в програмі дається важко, а до чого є здібності. Тьютор повинен знайти учневі з

порушеннями розвитку індивідуальний маршрут освоєння знань, власний алгоритм навчання та вирішення проблем комунікації, адаптації чи соціалізації. Він допомагає йому сформуванню навчальних інтересів, а в підсумку – зрозуміти своє покликання, сприяти розвитку внутрішнього потенціалу дитини.

Наявність педагога-тьютора в інклюзивних закладах освіти є природною необхідністю. А у деяких випадках присутність тьютора поруч з дитиною, що має порушення психофізичного розвитку, є життєво важливою. Якщо дитина погано бачить або чує, їй важко ходити через перенесені травми або ДЦП, у неї спостерігаються порушення мовлення або є помітні інтелектуальні проблеми, але ці прояви порушень у дітей не є важкими, вона все ж таки може навчатися серед звичайних однолітків, у яких таких проблем немає, у так званому інклюзивному класі. Але для цього такій дитині потрібна допомога тьютора-вихователя, роль якого може виконувати спеціально підготовлений педагог, який супроводжує дитину в інклюзивному просторі [2].

Тьютор на перших етапах навчання виступає в ролі провідника дитини в освітній простір школи. При роботі з «особливими» учнями необхідним є безумовне прийняття таких дітей. Дратівливість і владність, що притаманні багатьом вчителям, у цій професії є не доречними. Тьютор повинен володіти педагогічними методиками індивідуального планування навчального процесу. Тьюторський супровід полягає в організації освітнього руху дитини, який будується на постійному рефлексивному співвіднесенні її досягнень з інтересами і прагненнями.

Розглядаючи діяльність тьютора в кооперативній діяльності з учителем, науковець В. Тихонович зазначає, що суть діяльності вчителя – бути взірцем, нести його учням, а тьютора – відповідати за діагностику уявлень школяра про сенс засвоєваних ним форм дії. Дослідник уточнює, що діяльність тьютора спрямована на забезпечення педагогічної підтримки дитини; його дії реалізують індивідуальний стиль навчання у межах особистісно-орієнтованого педагогічного підходу, основними показниками якого є поліметодичність

викладання, добір дидактичних матеріалів у розрахунку на кожного, врахування індивідуального темпу і способу навчання тощо [6].

Діяльність тьютора вважається однією із універсальних міжнародних форм організації навчально-виховної діяльності. Як основу діяльності тьютора науковець А. Бойко виділяє суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка дозволяє тьютору охопити своєю професійно-вдумливою увагою кожного, реалізувати на практиці принципи суб'єктності, індивідуального підходу, елективності, креативності, здійснювати особистісно-орієнтовану педагогічну діяльність. Крім того, тьютор мусить виявляти інтерес до інноватики, впроваджувати нове в свою діяльність [1].

У школах, де інклюзія вже прижилася і дає позитивні результати, діють різні схеми організації навчального процесу. Відповідно до них тьютор може виконувати три абсолютно різні організаційні завдання:

- тьютор – персональний супроводжуючий учня з особливостями розвитку;
- тьютор – помічник учителя в організаційних моментах освітнього процесу.
- тьютор – другий учитель в класі [5].

Отже, поняття тьюторингу стає все популярнішим в системі освіти. В основі цієї моделі лежить ключове поняття – кожна дитина унікальна особистість, яка має право на розкриття свого потенціалу і індивідуальну підтримку на цьому шляху. Широке запровадження тьюторств в інклюзивній школі сприятиме забезпеченню зростання учня з особливими потребами як особистості, становленню його критичного й креативного мислення та емоційного інтелекту, допоможе зробити вибір, навчить бути самостійним, приймати рішення, відповідати за власне майбутнє.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 4–10.
2. Кальченко Л. Місце соціального педагога в інклюзивній освіті України. Збірка матеріалів міжн. науково-практичної конференції «Індивідуальний супровід дітей з особливими потребами: роль НРЦ у процесі інклюзивної освіти» (м. Львів, 29–30 вересня 2016 року). Львів, 2016. С. 85–90.

3. Леонова Е. Организация работы тьютора в инклюзивной образовательной среде. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4 (38). С. 437–444.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html/>
5. Осадча К. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 4 (55). С. 149–153.
6. Тихонович В. М. Основи діяльності тьютора у шкільному навчанні. *Педагогічні науки : Збірник наукових праць*. Частина третя. Суми, 2009. С. 158–167.
7. Шульженко Д. І. Психологічна корекція аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / за ред. П. Н. Таланчука*. № 6 (8). Київ, 2009. С. 194–203.

**Сергєєва В.Ф.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Головатчик О.С.,**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **СПІВРОБІТНИЦТВО ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

В наш час стрімко розвивається тенденція залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього середовища.

Під інклюзією розуміється включення будь-якої дитини незалежно від типу та ступеня вираженості порушення в навчання з однолітками, що мають нормальний рівень розвитку. Для реалізації даного процесу необхідні особливі умови для дітей з обмеженими можливостями різних категорій, спеціальна підготовленість педагогічних працівників закладів освіти. Питанням оптимальних шляхів, засобів, методів щодо успішного навчання, освітньої адаптації та суспільної інтеграції дітей з обмеженими можливостями присвячено роботи таких науковців, як К. Бондар, О. Гаврилов, Т. Дегтяренко, А. Колупасєва, О. Таранченко та ін. [1; 2; 3; 4].

Особливістю освітнього процесу дітей з порушеннями розвитку є його корекційно-реабілітаційна спрямованість. Корекційно-розвиткову роботу в

умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: дефектолог (логопед, олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), спеціальний психолог, соціальний працівник. Окрім названих спеціалістів, в освітньо-корекційній та реабілітаційній роботі беруть участь й інші учасники навчальної команди, а саме: асистенти вчителів, асистенти (тьютори) дітей, музичні керівники, фахівці з ЛФК, фізіотерапевти, невропатологи, фахівці з працетерапії, терапії поведінки тощо. Фахівці з розвитку дітей з особливими потребами, організації їхнього навчання, виховання та соціалізації надають різнопланову допомогу дітям відповідно до професійної кваліфікації. Рівноправними членами команди є також батьки дітей з психофізичними порушеннями.

Всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими; знання та вміння фахівців в процесі освітньо-корекційного процесу узгоджуються та інтегруються.

Напрямок допомоги визначається видом порушення, що має та чи інша дитина, а також залежить від її психолого-педагогічних особливостей. Члени команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її.

Члени команди фахівці в умовах інклюзивного закладу освіти виконують такі функції:

- надають консультативно-методичну допомогу педагогам, які працюють з дітьми з особливими потребами, а також батькам;

- беруть участь у оцінюванні психофізичного стану розвитку дитини; визначенні та погодженні аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного середовища й освітнього довкілля в цілому, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначенні довгострокової мети та



короткострокових освітньо-корекційних завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту;

- на основі спостережень та узагальнення результатів на кожному етапі реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) розробляють рекомендації щодо оптимізації та подальшої освітньо-корекційної роботи, беруть участь у чергових і позачергових засіданнях навчальної команди закладу.

Важливою складовою успішності освітньо-корекційного процесу є *взаємоузгодженість всіх напрямів діяльності фахівців*. Тобто, ефективність освітньо-корекційної роботи значною мірою залежить від належного розв'язання організаційних питань усіма членами команди: складання корекційно-розвиткової програми, вибору форм проведення занять, підбору й комплектації корекційних груп, визначення тривалості та режиму занять тощо. Науковці й практики зазначають, що важливим у такій роботі є спільні обговорення освітніх, корекційних питань, а також питань реабілітації та соціалізації як всіх дітей, що перебувають в освітньому закладі, так й конкретних учнів. Відтак, доречно скласти графік нарад консультативно-педагогічної групи, а також періодично організовувати додаткові зустрічі різнопрофільних спеціалістів. Це дає змогу контролювати впровадження індивідуального навчального плану (ІНП), індивідуальної програми розвитку, оцінювати їхню ефективність та вносити необхідні зміни до окремих складових [4].

Педагог, що працює в інклюзивному класі, має досконало володіти як навчальним матеріалом, так і методикою викладання того чи іншого предмету, крім того, він має знати, як найкраще донести той чи інший матеріал до дитини з особливими потребами. Високі результати педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання досягаються внаслідок поєднання знань педагога й тих загальних підходів й методів, які застосовуються у роботі з класом та кожним учнем окремо. Педагог інклюзивного класу, володіючи спеціальними методиками, має адаптувати навчальну діяльність відповідно до певного порушення дитини (порушення слуху, зору тощо). Рішення щодо вибору форм,

методів, засобів роботи з тою чи іншою дитиною має узгоджуватись всіма членами команди.

Корекційно-розвиткова складова, маючи випереджальний характер, має бути спрямована на вправління й удосконалення того, що досягла дитина, а також активно формувати нові якості й компетентності дитини, що, безперечно, залежить від узгоджуваності дій всіх спеціалістів, що працюють з дитиною.

У науковому дослідженні А. Колупаєвої та О. Таранченко [3] йдеться, що члени навчальної команди мають розглядати навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого-педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (по можливості – усвідомлену дитиною). При цьому зміни окремих психічних утворень дитини повинні сполучатися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина.

Отже, організація інклюзивного навчання передбачає узгоджену роботу різнопрофільних фахівців, що активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією, яку можемо визначити як *професійне педагогічне співробітництво*. Таке співробітництво фахівців є важливим чинником ефективної організації освітньо-корекційної й реабілітаційної діяльності, успішності навчання й виховання дітей з порушеннями розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов. О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
3. Колупаєва А. А. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упоряд. Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Кривий Ріг, 2019. 170 с.

**Сергеева В.Ф.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

**Гончарук О.О.,**  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет

## ПРОВІДНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Освіта XXI століття – це освіта для людини. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, яка уміє використовувати набуті знання і уміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Вітчизняна педагогіка на початку XXI століття чітко базується на гуманістичних цінностях, в її теоретичному апараті з'являються нові освітні характеристики: «особистісно-орієнтований освітній процес», «ціннісні ставлення», «інформаційний простір», «інтеріоризація культурних цінностей», «дитиноцентризм у вихованні», «цілісний розвиток особистості учня» та інші [6, с. 116-121].

Фундаментальні дослідження розвитку особистості належать А. Леонтьєву, Л. Виготському, С. Рубінштейну, Г. Костюку та ін. [5]. Існують окремі історичні концепції цілісного розвитку особистості дитини, які базуються на теоретичних засадах й положеннях, обґрунтованих відомими психологами О. Лазурським, Л. Виготським, В. Мясищевим, О. Леонтьєвим, Д. Єльконіним.

У педагогічному словнику С. Гончаренка йдеться, що *особистість* – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей [1, с. 243]. Тобто, можемо констатувати, що людина – це соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільне значущого та індивідуально-неповторного.

Розвиток особистості можна визначити як інтегрований результат дії внутрішніх (становлення) і зовнішніх (формування) умов її розвитку. Ознаками розвитку особистості слід вважати: 1) відсутність жорсткого ставлення до якогось задалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; 2)

наступність, тобто зумовленість попередніми стадіями розвитку; 3) цілісність, коли система розвивається в цілому і це випереджає розвиток окремих частин; 4) універсальність розвитку людських потенцій, яке є самоціллю [4, с. 372].

Дослідниця В. Федяєва трактує розвиток особистості як процес надбання особистістю якісних і кількісних змін у власній структурі [6, с. 124-128]. Вчена акцентує, що розвиток учня як особистості, як суб'єкта діяльності є найважливішою метою і завданням кожної освітньої системи і може розглядатися в якості її системоутворювального компонента [6, с. 116-121].

Відомо, що розвиток особистостей залежить від спадковості, середовища та виховання.

Вчені педагоги й психологи довели, що розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті її виховання, навчання й соціалізації. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації опиняється у вирі світу, що її оточує, опановуючи досягнення людства. Це засвоєння відбувається за допомогою дорослих, які організують і спрямовують її діяльність й акт комунікації. Таким чином, провідним у розвитку особистості є процес виховання та навчання [6, с. 116-121].

Виховання і навчання цілеспрямовано впливають на розвиток особистості (на відміну від стихійного впливу середовища). Вони постають як свідомі, підпорядковані певній меті діяльність, результати якої мають передбачуваний характер.

Розвиток людини не можна зводити до засвоєння простого накопичення нею знань, умінь та навичок з різних галузей науки і практичної діяльності. Його не слід розглядати лише з кількісного боку. Розвиток полягає передовсім в якісних змінах психічної діяльності, в переходах від її нижчих щаблів до вищих, у виникненні нових рис, пам'яті, сприймання, уявлення, мислення, волі, характеру, тощо; у формуванні нових якостей особистості, які допоможуть їй в майбутньому.

Головним зняряддям суспільства у вихованні особистості є школа. Саме вона повинна допомогти дитині визначитися не лише у тому, ким бути, а й у тому, яким бути [7, с. 344].

Педагоги нової української школи все частіше звертають увагу на гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учнів як одного з принципів організації освітньої роботи. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку школяра як майбутнього громадянина і творчої особистості. Тобто, особливого сенсу у сучасній освітній практиці набуває особистісно орієнтоване навчання. У педагогічній науці особистісно орієнтоване навчання визначається як таке, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність [3].

Вчені довели, що у освітньому процесі розвиток особистості школяра має наслідувальний характер, а людська особистість розвивається в діяльності, під впливом середовища (умови життя, насамперед близьке оточення, засоби масової інформації, вулиця, шкільний колектив справляють відчутний вплив на розвиток особистості школяра). Цей розвиток відбувається як результат впливу на всі сторони людської психіки (на уроці, на виховному занятті повинні бути задіяні й мислення, і увага, і пам'ять, і уява, й емоційно-почуттєва сфера). Нові риси особистості потребують нового ставлення до неї (врахування у вихованні не тільки вікових особливостей учня, а й його інтересів, потреб; того, що дитина щодня збагачується знаннями, життєвим досвідом; що сьогодні вона є іншою, ніж була вчора).

Нехтування індивідуальними особливостями призводить до того, що нерідко навіть здібні учні втрачають інтерес до навчання, праці й потрапляють до категорії так званих «важких дітей». Належним чином поставлений освітній процес передбачає знання кожного учня, тому що без урахування індивідуальності школяра неможливе успішне навчання і виховання, а відповідно й розвиток його особистості [3].

Крім того, особливий вплив на розвиток особистості має домашнє середовище, а також оточення дитини поза школою (вплив двору, вулиці).

Особливим є вплив сусідів на виховання дітей у родині, адже від них найшвидше можна отримати і допомогу, і розумну пораду («Хороший сусід – найближча родина»). Підтримуючи добрі стосунки з сусідами, батьки вводять дітей у громадське життя, навчають їх жити з людьми і для людей, любити свою націю та поважати інші народи [2].

Отже, сучасна освіта має бути спрямована у майбутнє, розквіт якого залежить від особистостей, що стануть його творцями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Електронний ресурс : [https://pidru4niki.com/15360828/pedagogika/rozvitok\\_vihovannya\\_formuvannya\\_osobistosti](https://pidru4niki.com/15360828/pedagogika/rozvitok_vihovannya_formuvannya_osobistosti)
3. Електронний ресурс : <https://works.doklad.ru/view/ziiEXig1Fzk.html>
4. Енциклопедичний словник. Освіта дорослих / За редакцією В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ : Основа, 2014. С. 372.
5. Роменець В. А. Історія психології. Київ : Вища школа, 1978.
6. Федяєва В. Л. Цілісний розвиток особистості учня як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Херсон, 2015. Вип. 68. С. 116-128.
7. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2008.

**Сергєєва В. Ф.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Капітула К. О.,**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Стан системи освіти сьогодні зумовлюється інформаційною революцією та зростанням обсягу знань, ускладненням і розширенням навчального матеріалу. Традиційні методики поступово втрачають свою ефективність, тому необхідно впроваджувати в освітній процес нової української школи сучасні педагогічні технології [2, с. 6].

В останній час ми часто стикаємось з таким поняттям, як «інновація», в тому числі і в освіті. Поняття «інновація» з'явилося вперше в зарубіжних дослідженнях ХІХ ст. в техніці, а в Україні – на початку ХХ ст. і в перекладі з

грецької означає «оновлення», «новизна», «зміна». Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих науковців, учителів-практиків, цілих колективів.

Під *інноваціями* розуміється використання нововведень у вигляді нових технологій, видів продукції і послуг, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень виробничого, фінансового, комерційного, адміністративного або іншого характеру [5].

Інновація в освіті – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Вчені по-різному трактують поняття «інновація». Так, К. Ангеловська вважає його синонімом слова «нововведення», підкреслюючи, що інновація, як і нововведення, є процесом змін, спрямованих на вдосконалення того чи іншого явища. Тому під педагогічною інновацією вчена розуміє «зміни, спрямовані на удосконалення й розвиток виховання й освіти» [1]. На думку Т. Дмитре, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники, рівні досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [2].

Впровадження інноваційних технологій в освітній процес сприяє підвищенню ефективності освіти, отже, більш якісній організації навчання, виховання й розвитку учнів. С. Сисоева зауважує, що сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку швидкозмінного світу, формувати свої навички та вміння протягом життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості [8, с. 61].

Як засвідчують наукові дослідження та практична діяльність учителів-новаторів, інноваційні методи навчання мають такі переваги: вони допомагають активно здобувати нові знання; дають можливість опанувати вищий рівень особистої соціальної активності; створюють такі умови у навчанні, при яких учні не можуть не навчатися; стимулюють творчі здібності дітей; допомагають наблизити навчання до практики повсякденного життя, формують не лише

знання, уміння і навички з того чи іншого предмету, але і активну життєву позицію.

Аналіз літературних джерел засвідчує існування різноманітних інноваційних методів, технологій і засобів їх упровадження в освітньому просторі. Зокрема, це: особистісно-орієнтоване навчання; нетрадиційні форми і методи навчання; індивідуальний та диференційований підхід у навчанні; метод розв'язання проблем (проблемні дискусії, круглий стіл, панельна дискусія, форум, дебати тощо); дослідницько-пошуковий метод; метод проектів; інформаційно-комп'ютерні технології тощо [4].

Сучасним інноваційним методом є *особистісно-орієнтоване навчання*. Це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самостійність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Визнання учня ключовою фігурою всього освітнього процесу – це і є особистісно-орієнтована педагогіка.

Основними завданнями особистісно-орієнтованого навчання є розвиток індивідуальних позитивних здібностей учнів; виявлення і використання індивідуального досвіду учнів; допомога у самовизначенні та самореалізації; формування культури їхньої життєдіяльності [6].

Освітній процес повинен бути спрямований на досягнення такого рівня, який був би достатній для самостійного творчого вирішення світоглядних проблем теоретичного або прикладного характеру. Досягнення цієї мети пов'язується з організацією навчальної діяльності як такої, що має дослідницьку спрямованість. Тобто, сучасною інновацією є *дослідницькі методи навчальної діяльності*. У кожного учня є здібності, допитливість, бажання навчатися. Тому сучасні учителі мають розуміти, щоб найкраще розвинути всі таланти й задатки учня, підготувати його до активної життєдіяльності, потрібні діяльні, групові, ігрові, рольові, практико-орієнтовані, проблемні, рефлексивні та інші форми і методи навчання.

У сучасній освіті одним із пріоритетних напрямів розвитку є *метод інформатизації та впровадження комп'ютерних технологій* у навчальний



процес, що значно покращує якість та ефективність навчання у школі. Застосування комп'ютерних технологій підвищує активність учнів, веде до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання. Використання сучасних технічних засобів в освітньому процесі сприяє індивідуалізації навчання, можливості отримання достовірної оцінки без великих затрат часу на проведення контролю [7].

На сучасному етапі освіта спрямована перш за все на всебічний розвиток особистості, підвищення її мобільності й активізації креативності, отож, і на розширення використання *методів самостійної роботи*, самоконтролю, використання *активних форм і методів навчання*. Сучасному педагогові в своїй роботі необхідно використовувати різні шляхи активізації процесу навчання, поєднуючи всілякі форми, методи, засоби, які стимулюють активність і самостійність тих, хто навчається. Відтак, одним з головних завдань сучасного учителя стає навчити учнів самостійно мислити, сформувати у них уміння самостійно набувати знання.

Одним із інноваційних підходів в освіті є *інтегрований метод навчання*, який передбачає взаємозв'язок всіх компонентів процесу навчання.

Американський вчений Дж. Дьюї, а також С. Шацький і С. Рубінштейн в 20-х роках ХХ ст. спробували створити освітню систему на інтегрованій, проблемно-комплексній основі. Головний принцип організації навчання полягав в «методі життєвих комплексів». Комплексний підхід передбачав інтеграцію знань з різних наочних областей довкола однієї загальної проблеми. Таким чином, відбувся перший практичний досвід організації освітнього процесу на інтегрованій основі [3, с. 8].

Інтегроване навчання – це перш за все поєднання різних навчальних предметів. На інтегрованому уроці з різних дисциплін обов'язково потрібно враховувати протиріччя, використовувати константне і варіативне, випадкове і закономірне, інтуїтивне і ясне, шукати міру їх взаємодії. При здійсненні принципу інтеграції в освіті мета полягає в тому, щоб не лише показати точки зіткнення навчальних предметів, але і за допомогою їхнього органічного

зв'язку дати уявлення про єдність довкілля. Реалізація інтегрованого підходу допоможе учням освоїти та зрозуміти окремі поняття в цілому, збудувати структурно-логічну схему як між темами, так і навчальними предметами. Найпоширеніша форма реалізації інтеграції – це інтегровані уроки, організовані різними учителями, але відповідно до загальної програми інтеграції.

Отже, аналіз літературних джерел засвідчує існування різноманітних інноваційних методів, технологій і засобів їх упровадження в освітній процес. Ми розглянули лише окремі інноваційні методи навчання в сучасній школі. Ці інноваційні методи сприяють підвищенню рівня засвоєння знань, навчають учнів творчо мислити, розвивають самостійність у навчанні. В цілому використання інноваційних педагогічних методів в освітньому процесі школи є необхідною умовою якісної підготовки учнів до активної й творчої життєдіяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ангеловска К. Учителя и инновации : Кн. для учителя / Пер. с макед. В. П. Диденко. М. : Просвещение. 1991. 159 с.
2. Березівська Н.С., Інноваційні особливості в освітньому процесі. *Використання інноваційних технологій в освітньому процесі* : Зб. II Всеукраїнської науково-практичної конференції. К. : Філія «Білгород-Дністровський економіко-правовий коледж» ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», 2019. 133 с.
3. Бойко Г. Г., Мелентьева К. М., Інтегроване навчання як один із видів інноваційних технологій. *Використання інноваційних технологій в освітньому процесі* : Зб. II Всеукраїнської науково-практичної конференції. К. : Філія «Білгород-Дністровський економіко-правовий коледж» ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», 2019. 133 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник]. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Електронний ресурс : -<https://naurok.com.ua/dopovid-na-temu-vprovadzheniya-v-navchalniy-proces-innovatsiynih-tehnologiy-3126.html>
6. Електронний ресурс : <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-innovatsijnih-tehnologij-pri-vivcenni-ekonomichnih-disciplin-120635.html>
7. Особливості використання сучасних інформаційних технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів в умовах коледжу : метод. рекомендації / Уклад. Юлія Радченко, 2012. 48 с.
8. Сисоєва С. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4 (49). С. 60–66.

**Сергєєва В.Ф.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

*Карпук І. М.,  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **ЦІЛЕСПРЯМОВАНА КОМАНДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

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

Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства.

Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) – означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [1].

Це питання частково розглянуто у працях та дослідженнях таких українських вчених і науковців як, А. Колупаєва, Л. Гречко, В. Засенко, З. Ленів, М. Матвєєва, Т. Сак, В. Синьов, М. Швед та ін. Слід зауважити, що напрацювання наших вчених ґрунтуються здебільшого на основі великого зарубіжного досвіду у доктрині інклюзивної освіти.

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку.

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу і розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку (ІПР).

*На КППС покладається виконання таких завдань:*

1. збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;

2. визначення напрямів психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), і забезпечення надання цих послуг;

3. розроблення ІПР для кожної дитини з ООП і моніторинг її виконання

з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

*Склад КППС визначається з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП. До складу КППС входять:*

- постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог і батьки або законні представники дитини з ООП та інші;

- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші [1].

Загальне керівництво КППС покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи, який несе відповідальність за виконання покладених на КППС завдань і розподіл функцій між її учасниками.

*Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю у забезпеченні особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні ІПР для дитини з ООП. У листі Міністерства*

освіти і науки, молоді та спорту №1/9–675 від 25.09.2012 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» визначено такі функції асистента вчителя:

- організаційна: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з ООП в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з ООП та беруть участь у розробленні ІПР. Забезпечує разом з іншими працівниками здорові і безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію;

- навчально-розвиткова: співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з ООП, дбає про професійне самовизначення і соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з ООП, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню і розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їхньої участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, атмосферу оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому;

- діагностична: разом із групою фахівців, які розробляють ІПР, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з ООП, оцінює навчальні досягнення дитини; оцінює виконання ІПР, вивчає й аналізує динаміку розвитку дитини;

- прогностична: на основі вивчення актуального і потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні ІПР; консультативна: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу і батьків про досягнення дитини [2].

Відтак, можна зробити наступний висновок: інклюзивна освіта є вимогою часу, оскільки головною метою розвитку суспільства ХХІ століття визначено «створення суспільства для всіх», а основними пріоритетами розвитку такого суспільства є повага, толерантність, доброзичливість до всіх і

надто до тих, хто має особливі потреби. Ці пріоритети мають визначати ефективність й цілеспрямованість освітньо-корекційної діяльності фахівців психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних закладах загальної середньої освіти.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
2. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Міжнародні й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України* : наук.-теорет. та інформ. журн. Нац. акад. пед. наук України. 2013. № 1. С. 15–25.

**Сергєєва В. Ф.,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Киркевич Т. О.,**  
*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

### **ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Одним з найголовніших завдань сучасної української школи є розвиток особистості учнів через формування в них бажання вчитися, формувати свої вміння та навички відповідно до своїх пізнавальних можливостей. Мета сучасної освіти це побудувати основу для самореалізації особистості, для підвищення мотивації навчальної діяльності, для зміцнення та збереження психічного та фізичного здоров'я школярів. Пошук удосконалення системи освіти привели до відродження такого явища як інтеграція навчання, ідея якого є надзвичайно популярною в освіті, вона є оптимальною для етапу розвитку сучасної школи.

Інтегрований урок – це урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Його проведення забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про закони пізнання

навколишнього світу в їх взаємозв'язку. Інтегроване навчання сприяє формуванню в учнів інтерактивного мислення, тобто мислення з високим рівнем синтезу вербального й образного компонентів. До того ж, воно дає свободу вибору теми, змісту, засобів, які використовуються в організації навчання школярів. Інтегровані уроки характеризуються глибиною, високою інформативністю, фундаментальністю, різноплановістю, що сприяє підвищенню рівня знань учнів. Ось чому сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем [2, с.128].

Інтеграція в шкільному навчанні реалізується як у межах окремого навчального предмету, так і між різними навчальними дисциплінами. Коли вчитель встановлює зв'язки між блоками навчальної інформації, чи окремими темами в межах кожного навчального предмета він реалізує внутрішньопредметну інтеграцію. У внутрішньопредметній інтеграції вчитель повинен створити умови, за яких учні не лише вивчають теми, а й розуміють зв'язки між ними. Якщо вчитель встановлює зв'язки між окремими навчальними дисциплінами він реалізує міжпредметну інтеграцію. Перехід початкової освіти на якісно новий рух, це рух від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції.

Міжпредметна інтеграція – структурно-логічні зв'язки між окремими навчальними дисциплінами, які об'єднують їх в єдину систему дисциплін конкретного профілю. Міжпредметна інтеграція може бути повна, яка становить собою об'єднання в одному курсі різних навчальних предметів, або часткова, яка полягає в поєднанні матеріалу з різних предметів, в одній темі. Етапи реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання: введення міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності і елементів проблемності; постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих уроках; систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем всередині окремих курсів; включення спочатку

двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між різними предметами на основі діяльності вчителя; розробка широкої системи в роботі вчителів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як в змісті й методах, так і в формах організації навчання.

Готуючись до інтегрованих уроків, учитель як професіонал і має уникати одноманітності в їх побудові. Кожен такий урок має містити елемент новизни, інновації, він має бути цікавим для учнів. Учителі повинні так спланувати проведення інтегрованого уроку, щоб на кожен предмет випала б однакова кількість часу, а завдання не повторювалися, а доповнювали або продовжували один одного. Можливості інтегрованих уроків досить потужні, адже на них учні включаються у різні види життєвої діяльності людини. Перш за все потрібно спроектувати роботу школярів таким чином, щоб усі види навчально-виховної діяльності злилися в єдине ціле, при цьому необхідно викликати, підтримувати й активізувати їхню творчу діяльність, пізнавальні можливості, самостійну роботу [1, с. 4].

Впровадження інтегрованого навчання це питання рівня взаємодії навчальних дисциплін і об'єднання їх навчального змісту, а по-друге способів якого можна цього досягти. У світі існують різні підходи до організації інтегрованого навчання. Зокрема, мультидисциплінарний, міждисциплінарний, трансдисциплінарний. Під час реалізації мультидисциплінарного підходу, учитель орієнтується на певні навчальні предмети. Він інтегрує зміст з кількох предметів, і при цьому не порушує цілісність самих навчальних дисциплін.

При міждисциплінарному підході взаємопроникнення наавчального матеріалу з різних навчальних предметів є глибшим, наприклад поєднання кількох освітніх галузей може відбуватися в межах одного інтегрованого курсу. Освітні галузі ідентифікуються, але їх обриси не є такими чіткими як при мультидисциплінарному підході. Прикладом цього підходу може бути інтегрована програма на основі мистецтва спрямована на вивчення математики та природничих дисциплін під час співу, танців, образотворчого мистецтва.



Учителі створюють такі уроки ґрунтуючись на стандартах математичної та мистецької освіти.

При трансдисциплінарному підході вчителі можуть розробити навчальну програму на основі запитів учнів, або спланувати навчання на основі проєктів. Орієнтовне планування проєкту включає три етапи:

1) учителі та учні обирають тему дослідження, під час цього враховуються інтереси учнів;

2) учитель оцінює знання учнів, допомагає генерувати запитання, організувати навчальне середовище, надає ресурси, обговорюються критерії оцінювання;

3) учні презентують роботу, оцінюють власний проєкт і проєкти однокласників;

Незважаючи на деякі відмінності всі три підходи мають на меті формування цілісної картини світу дитини. На основі цих підходів учитель може розробити інтегровану навчальну програму або використати подані ідеї для організації інтегрованого навчання у своєму класі.

Отже, впровадження інтегрованого навчання представляє собою розгалужену систему, і для того, щоб ефективно, вдало, професійно впровадити його на практиці, потрібно знати теоретичні аспекти цього навчання, а також засвоїти особливості їх використання в початковій школі, яких слід дотримуватися для того, щоб здійснити певний педагогічний задум.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Кучеренко І. А. Інтеграція у вивченні української мови та літератури в новій українській школі. Наукові записки науково-дослідної лабораторії «Проблеми підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в школі» : Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського». Н. П. Сивачук (гол. ред.). Умань : АЛМІ, 2018. С. 40–46.

2. Сенік В. Доцільність та специфіка інтеграції при вивченні літератур як шлях до формування компаративної компетенції особистості у сучасній школі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Випуск 2 (32). 2014.

*Сергєєва В.Ф.,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет*

*імені Лесі Українки*  
**Лисік Г.І.**,  
*магістрант факультету педагогічної освіти*  
*та соціальної роботи,*  
*Волинський національний університет*  
*імені Лесі Українки*

## **МОВЛЕННЄВОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Мовленнєвотворча діяльність як складний вид творчої діяльності посідає особливе місце серед творчих проявів дітей дошкільного віку і потребує взаємодії різних психічних функцій. Проблема розвитку мовленнєвотворчої діяльності через складність і багатогранність природи мовленнєвих явищ дотична до педагогіки і психології, лінгвістики, психолінгвістики та літературознавства. Особливу цінність мовленнєвотворча діяльність має у освітньо-корекційній роботі з дітьми, що мають порушення розвитку мовленнєвої функції.

Проблема актуалізації мовленнєвотворчої діяльності в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у спеціальній літературі є досить значущою, оскільки у цієї категорії дітей, як правило, спостерігається недостатній розвиток психічних механізмів (труднощі при сприйманні, розумінні і відтворенні художньої літератури через порушення всіх сторін мовлення). У зв'язку з цим принципово важливою є оцінка мовлення як стрижня загального психічного розвитку відомого психолінгвіста Ф. Сохіна. На думку вченого, через розвиток мовленнєвої діяльності, вдосконалення самого процесу, якостей мовлення вдосконалюються й інші психічні процеси [3]. Важливість словесної творчості в удосконаленні психічних процесів, а також у формуванні у дитини активного ставлення до життя визначають і такі педагоги, психологи, психолінгвісти, як А. Богуш, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Глоцер, Л. Гурович, О. Дяченко, О. Запорожець, В. Кудрявцев, Г. Леушина та ін. Тому освітньо-корекційну роботу

з дітьми з порушеннями мовлення варто організовувати за універсальними методиками.

Під загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої патології, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які належать як до звукової, так і до смислової сторони мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння та використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови (Г. Жаренкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Орфінська, Є. Соботович, Л. Спірова, Л. Трофименко, В. Тищенко, Т. Філічева, Г. Чіркїна, М. Шеремет та інші).

ЗНМ включає в себе такі тяжкі порушення, як моторна та сенсорна алалія, складні форми ринолалії та дизартрії, дитячу афазію, НЗНМ ускладненого генезу. При ЗНМ порушуються всі компоненти мовлення: не формуються фонематичні процеси, звуковимова, словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що формування та розвиток мовленнєвої функції у дітей із мовленнєвими порушеннями спонтанно не відбуваються, та можливі лише в умовах цілеспрямованого освітньо-корекційного процесу (Р. Лалаєва, З. Ленів, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Федоренко, М. Шеремет та ін.).

Мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями онтогенезу сприяє забезпеченню індивідуального розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів.

Для дитини з патологією мовлення вкрай важливим є набути вміння використовувати сформовані мовленнєві знання, вміння та навички для того, щоб адекватно, у соціально прийнятній формі, на доступному для дитини та зрозумілому для оточуючих рівні проявити власну індивідуальність та неповторність, сформулювати та виразити свої думки, бажання, прагнення, емоції, творчо комбінуючи та використовуючи засоби самовираження [2].

Закладам дошкільної освіти для дітей з ЗНМ належить провідна роль у їх вихованні та розвитку, корекції і компенсації мовленнєвого порушення, у підготовці до школи. Корекційна робота включає щоденне проведення фронтальних й індивідуальних занять, здійснення наступності в роботі логопеда, вихователя, батьків дитини. Головними завданнями логопедичної роботи з дошкільниками, що мають ЗНМ, є активізація мовленнєвотворчої діяльності та формування зв'язного монологічного мовлення. Це необхідно для повного подолання системного недорозвинення та для підготовки до школи.

У закладах дошкільної освіти логопед з дітьми із ЗНМ працює за програмами «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвиненням (ФФНМ)» та «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення».

Формування мовлення дітей з ЗНМ в спеціальному ДНЗ здійснюється як у процесі різноманітної практичної діяльності під час проведення ігор, режимних моментів, спостережень за навколишнім та тощо, так і на спеціальних корекційних заняттях.

Провідним принципом активізації мовленнєвого розвитку дітей науковці вважають взаємозв'язок, поєднання всіх видів «дитячих» діяльностей – театралізованої, образотворчої, музичної тощо (А. Богуш, Л. Венгер, Ф. Сохін, Є. Тихесва). Н. Ільїна зазначає, що мовленнєве виховання тісно пов'язано з розвитком в першу чергу творчої художньо-мовленнєвої діяльності, яка забезпечує дитячу творчу активність дитини в цілому. На її думку, володіння виразними засобами рідної мови найкраще формується при ознайомленні з фольклорними й літературними творами [3].

Відтак, у корекційній роботі необхідно використовуват всі жанри художньої літератури (вірші, оповідання, казки, байки тощо), малі жанри фольклору (прислів'я, приказки, скоромовки тощо). «Збагачення лексичного запасу відбувається в процесі активного пізнання дитиною навколишнього світу. Формування лексичної компетентності передбачає збагачення словника

дітей образними виразами, взятими з художніх текстів, – приказками, фразеологічними зворотами, метафорами, епітетами, порівняннями» [3, с. 43].

Вкрай важливо розробити науково обґрунтовану методику розвитку та збагачення мовлення дітей із ЗНМ засобами художньої літератури з урахуванням їх психолого-педагогічних особливостей та спеціальних завдань корекційної роботи.

Як радить дослідниця Н. Ільїна, до найважливіших методів і прийомів формування та корекції розвитку образного мовлення, можуть увійти наступні: лексичні та ігрові вправи (добір епітетів до предмета, відгадування об'єкта за поданою характеристикою, добір слів, що визначають дії, назви предметів, тощо), дидактичні розповіді, вправи, прийом відшукування у тексті потрібних висловів і їх аналіз, добір до фразеологічного виразу синонімів, художній аналіз прислів'їв та приказок. Під час корекції розвитку образного мовлення варто використовувати і такі прийоми як, допоміжні питання, вказівки, пояснення, виправлення помилок, підказка необхідних слів, багатократне повторення мовленнєвого матеріалу в різних ситуаціях [3, с. 43].

Мовлення бере участь у всіх етапах творчого процесу: у створенні задуму, пошуку способів його реалізації, у спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення. Причому дитина виявляє творчість у власному мовленні під впливом творів мистецтва й літератури, які збуджують естетичні почуття, переживання, художні враження. Вчені доводять: емоційно, естетично забарвлене мовлення збагачує, спрямовує, стимулює й невербальні творчі прояви дитини.

Відтак, мовленнєвотворчу діяльність можемо означити як таку творчу діяльність, в якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що навіяні художніми творами, сприйманням довкілля. А, отже, мовленнєвотворча діяльність має непересічне навчальне й розвиткове значення у освітньо-корекційній роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення і має здійснюватись

систематично, цілеспрямовано, з використанням всіх методів і прийомів освітньо- корекційної роботи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільїна Н. В. Формування образного мовлення у дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання*. 2011. № 1 (59). С. 43–46.
2. Лепетченко М. В. Теоретико-методичні основи формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми корекційної освіти* : Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка / за редакцією В. М. Синьов, О. В. Гаврилов. Випуск 5. Кам'янець-Подільський : Медобори. 2006, 2015. С. 174–186.
3. Сохин Ф.А. Основные задачи развития речи. В кн. : Развитие речи детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1984. С. 4–25.

**Сергеева В.Ф.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Навроцька Л. Р.,**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### ОСОБИСТІСНІ Й ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Професійна діяльність педагога навчального закладу в умовах модернізації української освіти ускладнюється та поповнюється новим змістом. Вимога постійного особистісного і професійного зростання є найважливішою для професії педагога. Для цього вчитель сам повинен досягти високого рівня, що стає можливим завдяки лише наполегливій праці над собою. Вчитель – головна фігура у навчально-виховному процесі, він повинен дати знання, від нього залежить спрямованість виховання учнів. Педагог повинен пам'ятати слова видатного К. Ушинського про те, що у вихованні все повинне ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Особистість учителя відіграє вирішальну роль у навчанні: тільки особистість, людина високих духовних якостей може ефективно вплинути на учнів [0, с.12].

Усі особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані і однаково важливі. Проте, провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога [2].

*Соціально-моральна спрямованість.* На думку К. Ушинського, у діяльності вчителя ідейна переконаність визначає його соціально-моральну спрямованість, що виражається у соціальних потребах, моральних і ціннісних орієнтаціях, почутті суспільного обов'язку і громадянської відповідальності.

*Професійно-педагогічна спрямованість.* Навколо неї компонуються основні професійно значущі якості особистості педагога – інтерес до професії, педагогічне покликання, педагогічні нахили:

- інтерес до професії вчителя відображається у позитивному емоційному ставленні до дітей, їхніх батьків, педагогічної діяльності загалом, конкретних її видів, у прагненні оволодіти педагогічними знаннями і вміннями;

- педагогічного покликання виявляється у любові до дітей, яка є передумовою самовдосконалення, цілеспрямованого саморозвитку, багатьох професійно значущих якостей, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість учителя.

- педагогічні нахили – це стійкі бажання і прагнення присвятити себе педагогічній діяльності.

*Пізнавальна спрямованість.* У її основі – духовні потреби та інтереси. Одним із виявів духовних і культурних потреб педагога є потреба у знаннях. Чи не найважливіший чинник пізнавального інтересу – любов до свого предмета [1].

Серед найважливіших якостей виділяється педагогічний обов'язок і відповідальність. Керуючись ними, вчитель завжди поспішає надати допомогу всім, хто її потребує. Він вимогливий до себе, дотримується своєрідного кодексу педагогічної моралі, професійної честі. Вищим виявом педагогічного обов'язку є самовідданість учителя [2].

Важливим елементом педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість діяльності, яка полягає в зорієнтованості педагога на особистість іншої людини, утвердженні словом і ділом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки, стосунків. Кожен педагог має бути гуманістом, визнавати значущість особистості кожного учня, будувати взаємини з дітьми на основі любові і поваги.

Найважливішими професійними якостями педагога мусять бути визнані: працелюбство, працездатність, дисциплінованість, уміння визначити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, відповідальність, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.

Душевна чуйність у характері вчителя – своєрідний барометр, що дозволяє відчувати стан учнів, їх настрій, своєчасно прийти на допомогу тим, хто її найбільше потребує. Природний стан педагога – професійна турбота за сучасне і майбутнє своїх вихованців. Такий учитель усвідомлює свою особисту відповідальність за долю підростаючих поколінь. Невід’ємна професійна риса вчителя – справедливість. За родом своєї діяльності вчитель змушений систематично оцінювати знання, уміння, вчинки учнів. Тому необхідно, щоб його оціночні судження відповідали рівню розвитку школярів. Саме ці судження свідчать про об’єктивність вихователя. Ніщо так не зміцнює моральний авторитет педагога, як його уміння бути об’єктивним [3].

Любов до своєї професійної праці – якість, без якої не може бути педагога. Складовими цієї якості є добросовісність і самовідданість, радість при досягненні виховних результатів, постійно зростаюча вимогливість до себе, до своєї педагогічної кваліфікації.

Особистісні якості в учительській професії нероздільні з професійними. До останніх зазвичай відносять набуті в процесі професійної підготовки і пов’язані з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності. Серед них: володіння предметом викладання, методикою викладання предмету, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий



культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння і навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, риторське мистецтво та інші якості.

Особливість сучасного вчителя, вихователя в значній мірі визначається його ерудицією, високим рівнем культури. Той, хто хоче вільно орієнтуватися в сучасному світі, повинен багато знати. Ерудований педагог повинен бути і носієм високої індивідуальної культури. Учитель завжди є наочним зразком для учнів, своєрідним еталоном вчинків і поведінки.

Отже, справжній педагог, учитель – це симбіоз найкращих особистісних й професійних якостей. Саме вони визначають рівень педагогічної майстерності. Обираючи педагогічну професію, ми маємо прагнути набути таких якостей, які спроможні забезпечити освіченість, вихованість, всебічний розвиток учнів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вайніленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога: Методичні рекомендації. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 250 с.
2. Гнатюк О. Особистість сучасного педагога. *Початкова освіта*. 2002. № 3.
3. Яворська Г. Х. Особистість педагога та її роль у навчально-виховному процесі. В кн. : Яворська Г. Х. Педагогіка для правників. Київ, 2004.

***Сергєєва В.Ф.,***

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

***Наход С.С.,***

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### **МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

В. Сухомлинський – автор багатьох статей, методичних посібників і монографій, у яких викладено новаторські погляди на зміст, форми і методи навчання дітей.

За В. Сухомлинським загальнодидактичні методи поділяються на дві групи: ті, що забезпечують первинне сприйняття знань і ті, що передбачають осмислення та поглиблення знань. Основні методи першої групи – це розповідь, бесіда, лекція, опис, пояснення, тлумачення, спостереження, самостійне читання тощо. Основні методи другої групи – дискусія, експеримент, творчі письмові та графічні роботи, виготовлення. Вони є незамінними та створюють фундамент усього процесу навчання. Грамотне використання цих методів, їх постійне комбінування, їх варіативна інтерпретація в поєднанні з технологічною компетентністю допоможе вчителю усучаснити навчальний процес, створити його творче обрамлення, підтримати дружню роботу в колективі, навчити креативно мислити, спонукати учнів рухатися вперед, впевнено долаючи перешкоди.

В. Сухомлинський говорив, що справжня радість від навчання, справжній успіх і найцінніше для педагога – праця думки. Він вважав, що процес навчання слід будувати як радісний труд, враховуючи важливість формування світогляду учнів. Уся методика В. Сухомлинського направлена на одне: збільшити розумову працю дитини, змусити, навчити її розум працювати, будувати в дитині любов до розумової праці, до праці думки. Тому успіх у навчанні багато в чому залежить від методів навчання. Дуже важливою умовою повноцінного розумового навчання є відповідність методів навчання, структури уроку, організаційних елементів, завданням всебічного розвитку учнів.

Педагог звертав увагу на те, що кожен метод має особливості, які залежать від специфіки предмета, змісту матеріалу, цілей та завдань усебічного розвитку школяра. Він рекомендував учителям, готуючись до уроку, продумувати, як вплинуть на розум дитини повідомлені знання, як використовуватимуться набуті учнем знання в майбутньому, яка їх роль у розумовому розвитку дитини.

Відповідно на уроці слід застосовувати такі форми і методи роботи, щоб учень був перш за все здобувачем знань, а не пасивно запам'ятовував знання під керівництвом учителя. При тому В.О. Сухомлинський зауважував, що

активність має проявлятися в активності розуму, в усвідомленні учнями основних причинно-наслідкових зв'язків навчального матеріалу.

Отже, методи, які пропонував Сухомлинський, мали неабиякий вплив на формування особистості учня й тому вважаються суттєво значущими у процесі аналізу творчої спадщини вчителя-новатора.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю : збірн. наук. праць / за ред. проф. О. Є. Антонової, доц. В. В. Павленко. Житомир : ФО-П Левковець Н. М., 2017. 252 с.
2. Литвин О. Використання методики навчання за В. О. Сухомлинським у новій українській школі. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14012/1/81.pdf>
3. Павленко В. В. Форми і методи розвивального навчання молодших школярів у спадщині В. О. Сухомлинського. *Гуманізація педагогічної взаємодії у творчості Василя Сухомлинського* : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 206 с. С.137–143.

***Сергєєва В.Ф.,***

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

***Остапюк К.П.,***

*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### **ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ**

Аутизм – важка форма патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи, власне, ті функції, які роблять нас людьми, здатність до комунікації та співчуття, що ми їх виражаємо іншим людям [3, с. 12].

Сучасні підходи до дитячого аутизму та результати досліджень (С. А. Морозов, Є. Р. Баєнська, О. А. Янушко, Л. М. Шипіцина, В. Б. Башина) свідчать про значущість проблеми у напрямі комунікативно-поведінкової сфери аутичної дитини, зокрема аспекту моральної унормованості, соціальної вихованості особистості [2, с. 59].

Як засвідчують науковці, ефективна діагностика, розуміння психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку з аутизмом сприятиме успішному формуванню у них соціальних навичок, засвоєнню моральних аспектів і відповідних норм поведінки тощо.

З клінічного погляду, ранній дитячий аутизм – це одне з найбільш важких порушень розвитку. Поведінка дітей з аутизмом характеризується байдужістю або захисною реакцією з боку «нормальних» спроб контактування, спілкування; напружено-боязливою прихильністю до повсякденних дій; однобічністю, самостимульованістю практичних підходів; недостатнім розвитком засобів вираження, комунікації (мовлення, міміки) і неготовністю до практичних вимог життя.

Аутизм є не окремим порушенням, він містить кілька розладів, що впливають на розвиток соціальної взаємодії, а також на емоційний, мовленнєвий і когнітивний розвиток. Тому під час розгляду різних характеристик аутизму слід мати на увазі, що вони взаємопов'язані, а не ізольовані.

Аутична дитина може розгубитися у натовпі, її може охопити паніка, вона може закричати, хитатися, повторювати одні і ті ж слова. Часто ці діти відчують тривогу, знаходячись серед людей; їм не подобаються світлі приміщення з яскравим світлом чи мерехтінням; вони бояться гучних звуків. Під час навчального процесу у початковій школі, організації дозвіллевої діяльності (проведення масових заходів) можливе виникнення складних психолого-соціальних ситуацій за участі дитини з аутистичним порушенням. Така дитина звертає на себе увагу повною відгородженістю, усамітненням, аутоstimуляціями, «дивною» поведінкою, «мовленням папуги», резонерством, може дезорганізувати групу, спровокувати конфліктну ситуацію [2].

Кожний психічний процес будь-якої дитини з розладами спектру аутизму повинен розглядатися як складне функціональне утворення, сформоване в результаті її особливої взаємодії з середовищем. Адже психічна діяльність дитини є результатом її життя у певних соціальних умовах.

Називаючи предмети, їхні зв'язки і співвідношення, дорослий тим самим сприятиме формуванню у дитини нових форм відображення дійсності, глибших й складніших ніж ті, які дитина могла б сформувати у своєму індивідуальному досвіді [3].

Оскільки однією з основних ознак аутизму при всіх його клінічних варіантах є недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими, важливо у такої дитини сформувати переходи від форм регуляції поведінки ззовні (спонукальне мовлення, інструкція) до внутрішньої словесної регуляції (саморегуляції), а потім – до вищих форм словесної регуляції (планування наступних дій). Однак, це довготривалий і складний процес, який потребує спеціально організованого навчання [2].

Відомо, що дитині з аутизмом украй важко прогнозувати розвиток ситуації, активно пристосовуватися до її змін. Саме ці труднощі часто стають причиною афективних зривів, виникнення проблем у поведінці. Надання допомоги передбачає максимально чітку організацію як освітньо-корекційного процесу, так і всього життя такої дитини [1].

Як висновок, необхідно відзначити, що дитині з аутизмом потрібні спеціальні умови виховання і навчання, спрямовані на коригування їхніх недоліків поведінки, просування у загальному розвитку і соціалізації. Діти з аутизмом – це перед усім діти, і суспільству необхідно забезпечити право на їхнє повноцінне життя, оскільки особистість з об'єктивного погляду є не що інше, як самодіяльна особа зі своїм психічним складом та індивідуальним ставленням до навколишнього світу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 114 с.
2. Рождественська М.В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 2. 46-49 с.
3. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. К. : Слово, 2009. 381 с.

*Сергеева В.Ф.,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет*

*імені Лесі Українки*  
**Поліщук В.С.,**  
*магістрант факультету педагогічної освіти*  
*та соціальної роботи,*  
*Волинський національний університет*  
*імені Лесі Українки*

## **ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Поняття «соціалізація» (від лат. *socialis* – суспільний) дедалі активніше використовується як наукова категорія представниками багатьох наук – філософії, соціології, психології, політології, педагогіки та ін. «Соціалізація – це процес перетворення людської істоти на соціальний індивід, утвердження її як особистості, включення у суспільне життя як активної і дійової сили» [5, с. 178]. Автором терміну «соціалізація» є американський соціолог Ф.Г. Гідінгс, який у 1887 році у книжці «Теорія соціалізації» вжив його в значенні «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка до соціального життя» [7, с. 114–115].

Помітний доробок щодо наукових аспектів проблеми соціалізації належить таким вітчизняним вченим, як В.С. Болгаріна, І.Д. Зверєва, Л.Г. Коваль, А.И. Капська, О.Л. Кононко, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, В.М. Оржеховська, Т.І. Поніманська, І.Д. Фельдштейн та інші.

Основним інститутом соціалізації визнають систему освіти й виховання. Соціалізація, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідна не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. Тільки ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе забезпечити так званий процес «олюднення» людини, надасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі [6].

Утвердження державного суверенітету України, кардинальні зміни соціально-економічної ситуації актуалізують потребу в дослідженні процесу соціального становлення особистості з особливими потребами.

Останнім часом наше суспільство повернулося обличчям до проблем дітей і підлітків з особливостями у розвитку. Саме тепер найбільш гостро

постало питання соціалізації дітей, які мають тяжкий ступінь розумової та фізичної обмеженості.

Соціальні труднощі дітей з особливими освітніми потребами (ОПП) пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але й з тим неоднозначним, часто негативним ставленням, з яким стикаються вони у своєму найближчому оточенні. Це є тим бар'єром, що заважає дитині включатися в активні соціальні взаємовідносини і тому такі діти здебільшого спілкуються лише з подібними до себе.

Більшість дітей з особливими потребами в Україні, перебуваючи вдома або в інтернаті, не отримує належної освіти, необхідних знань, умінь, навичок, які забезпечували б їм можливість нормальної адаптації до життя в суспільстві, здобуття певної професії, сприяли б саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню в подальшому житті. Отже, такі діти виявляються невідповідними до життя у звичайному для пересічної людини сенсі [2].

В Україні у теперішній час проживає 7,6 млн дитячого населення, зокрема, 37,7 тис. дітей навчаються в спеціальних закладах загальної середньої освіти, 15,8 тис. дітей – у санаторних школах і лише 11,8 тис. дітей охоплені інклюзивним навчанням. Проте, запровадження інклюзивного освітнього середовища є актуальним і значимим питанням для нашої держави [3, с. 10].

Одним із важливих завдань інклюзивної освіти є не лише засвоєння системи знань, але й формування практичних умінь і навичок у дитини з ООП, необхідних для її подальшої соціалізації.

У розвитку дитини з ООП можна визначити декілька етапів її соціалізації. *Перший етап* – входження дитини в соціум. На цьому етапі соціалізація дитини з ООП не може бути досягнута без залучення до цього процесу її батьків. Сім'я як соціальний інститут покликана соціалізувати дитину. Власне, сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини з ООП і несе відповідальність за створення належних умов для цього [4].

Важливою та невід'ємною умовою успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі у житті суспільства дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, є одержання ними освіти. Саме дошкільна освіта є першим етапом інклюзивної освіти, незважаючи на те, що включення дітей відбувається лише при спільних заходах (прогулянки, свята, екскурсії), але не в навчальному процесі. Відтак, *другий етап соціалізації* – це перебування дитини у закладі освіти. Інклюзивна освіта є важливим аспектом у цьому питанні. Л.С. Виготський підкреслював, що характер виховання людини повністю визначається тим суспільним середовищем, у якому вона росте і розвивається [1].

Як відомо, навчально-виховний процес закладу дошкільної освіти передбачає як догляд та турботу про дітей, так і процеси їхнього виховання та навчання, розвиток особистісних якостей та здібностей дошкільників, корекцію їх дефіцитів у розвитку. У закладах дошкільної освіти функцію соціалізації дитини з ООП виконує вихователь. Він створює проміжну модель стосунків дітей із соціальним світом. Соціалізуюча функція передбачає підготовку дитини з ООП до стосунків з реальним соціальним середовищем, яке, на відміну від педагогічно організованого, характеризується стихійністю, неоднозначністю, існуванням суперечливих ідей і цінностей [3, с. 10].

*Третій етап соціалізації* дитини з ООП – її самоствердження, реалізація її соціального потенціалу в соціумі. Соціально-економічними умовами успішної соціалізації в соціумі є: раннє виявлення дітей з ООП; економічна підтримка сімей, які виховують дитину з ООП; соціально-педагогічна робота з неблагополучними сім'ями; соціально-педагогічний супровід багатодітних сімей, молодих сімей тощо [3, с. 10].

Результатом успішної соціалізації означених етапів можна вважати готовність дитини до виконання різноманітних соціальних ролей.

Отже, успішна соціалізація дитини з ООП залежить від створення сприятливих умов для формування її соціальної компетентності і передбачає засвоєння дитиною певних знань, вмінь, навичок, цінностей, зразків поведінки,



що забезпечить активне відтворення набутого досвіду як у власній діяльності та спілкуванні, так і в більш широкому соціальному оточенні. Тобто, дитина з ООП зможе стати дієздатним учасником соціальних відносин.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Выготский Л. С. Реальные формы социального поведения «Психология личности в трудах отечественных психологов». СПб. : Питер, 2000. 480 с.
2. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 2. Ternopil-Aberdeen, 2020. pp. 178-185.
3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ Агентство «Україна», 2019. 300 с.
4. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 №2402-III [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
5. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. К. : Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1982. 216 с.
6. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. № 3. 42–46.
7. Циба В. Г. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). Київ : МАУП, 2000. С. 114–115.

***Сергеева В.Ф.,***

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

***Сак А.В.,***

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

#### **НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ**

#### **АУТИЗМУ**

Останнє десятиліття характеризується підвищеною активністю досліджень проблем розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутичними порушеннями, що підтверджується численними публікаціями науковців та практиків. Зокрема, Я. Багрій, О. Богдашина вивчали сутність аутизму; К. Островська досліджувала проблеми психологічної допомоги дітям з аутизмом; Т. Скрипник розробила комплексну програму розвитку дітей з аутизмом; В. Тарасун описала концепції розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом; Г. Хворова дослідила особливості психолого-педагогічної допомоги дітям із розладами спектра аутизму; Д. Шульженко вивчала питання психологічної

корекції аутистичних порушень і формування готовності дітей з такими порушеннями до навчання в школі. Низка вчених (М. Веденіна, І. Марценковський, О. Мастюкова, О. Нікольська, О. Романчук, Н. Сіماشкова, Т. Скрипник, Г. Хворова, Д. Шульженко, А. Чупріков та ін.) акцентувала увагу на проблемах комунікативної діяльності в дітей з аутизмом. Вчені також у своїх наукових роботах піднімають питання соціальної взаємодії та спілкування дітей з аутистичними порушеннями.

Вивчаючи праці дослідників, можемо констатувати, що проблеми аутизму, питання освітньо-корекційної роботи з дітьми-аутистами є актуальними і значимими у сучасній дефектологічній науці.

До розуміння сутності аутизму вчені підходять не тотожно.

Так, характеризуючи аутизм, науковець В. Бондар зазначає, що це хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми [4, с. 7]. Д. Шульженко визначає аутизм як спектральний розлад. На думку вченої, це означає, що симптоми та здібності мають місце в найрізноманітніших комбінаціях та з різним ступенем тяжкості [6].

Більшість науковців Україні вважають, що аутизм є спектральним порушенням, тобто паттерни симптомів порушення, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики за аутизму спостерігаються в найрізноманітніших комбінаціях, а стан аутизму може мати різні ступені тяжкості. Вчені у своїх дослідженнях детально описують характерні прояви аутизму.

На думку В. Тарасун, аутичні риси дитини – це труднощі у встановленні контакту з однолітками, специфічні міжособистісні відносини, ігнорування інтересів однолітків або надмірно нав'язлива поведінка, що часто стають причиною соціальної відстороненості з боку як однокласників, так і вчителів. В окремих ситуаціях неадекватна поведінка може викликати серйозні форми проблематичної поведінки у дитини-аутиста, як-от агресія або аутоагресія.

Крім того, дітям з аутизмом властиві серйозні проблеми із прагматикою (правильне використання мовлення), семантикою (обмеженість словникового запасу) і морфологією (труднощі синтаксису і граматики), розлади просодики й інтонації, вади в сенсорному сприйнятті й обробленні сенсорних стимулів – усі ці порушення можуть стати причиною тривоги, привести до криків, істерики, агресії і самоагресії [5].

Аналізуючи психічні прояви дитини-аутиста, А. Маруненко пише, що складнощі розуміння і розшифровки сигналів навколишнього середовища (вербальні інструкції і візуальні ознаки, особливо в плані розуміння соціальних правил поведінки, мімичної реакції інших) можуть стати причиною того, що дитина з аутизмом поводитиметься неадекватно чи взагалі не реагуватиме на звернене до неї мовлення [2].

Співвідношення між первинним та вторинним дефектами дитини з аутизмом визначає Д. Шульженко. Вчена зазначає, що надзвичайно глибока вразливість від живої та неживої природи, страхи, фобії, зовнішні стимули (коли дитину спонукають до виконання завдань), сильне напруження спричиняють появу вторинних ускладнень: роздратування, втомленість. Вони спотворюють світосприйняття дитиною всіх сфер життя, спричиняють заглиблення у власні переживання й агресивне відокремлення від довкілля. Загальним психологічним явищем у дітей-аутистів, на думку Д. Шульженко, є наявність порушення соціальних, комунікативних, мовленнєвих функцій, нетипових інтересів і форм поведінки [6].

Характерні прояви аутизму виділяє і науковець Н. Базима, а саме:

- дефіцит психічної активності;
- порушення взаємодії психічних функцій;
- нерівномірність, парціальність інтелектуального розвитку;
- порушення цілеспрямованості і довільності уваги;
- відсутність живої цікавості до нового, дослідження навколишнього середовища;

- схильність сприймати інформацію, ніби пасивно вбираючи її в себе цілими блоками;
- реакція відходу від спрямованих на дитину впливів навколишнього середовища;
- негативна реакція або взагалі її відсутність у разі спроб привернення уваги до предметів навколишньої дійсності;
- швидка виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю;
- утруднення в концентрації уваги; складності із символізацією, перенесенням навичок з однієї ситуації в іншу;
- порушене формування соціальної та комунікативної функцій [1].

Останні десятиріччя в дефектологічній науці спрямовані на вивчення специфіки психічного дизонтогенеза дітей з аутизмом, логіки аутичного розвитку, виявлення характеру порушення.

Прагнучи розкрити аутизм як цілісне порушення розвитку, Т. Скрипник застосовує два ключових феноменологічних орієнтири. Це, по-перше, розроблення методології всебічного бачення цілого; по-друге, розкриття контексту розвитку дитини з погляду її психічних проявів. Науковець робить акцент на цілісній психічній організації дитини з аутизмом та мікросоціальному середовищі її життєдіяльності.

Ознаки аутизму Т. Скрипник визначає як комплексне порушення розвитку, якому властиві різноманітні прояви, що мають сталий перебіг. До характерної «тріади» порушень Т. Скрипник відносить порушення соціальної взаємодії, взаємної комунікації, обмеженість інтересів і повторювальний репертуар поведінки [3].

Сучасна спеціальна педагогіка стоїть на шляху активного вивчення аутизму, порушуючи різні аспекти цієї проблеми: питання створення відповідного освітнього середовища для навчання таких дітей; психологічної допомоги дітям; корекції їхнього інтелектуального розвитку, комунікативної сфери; формування у них соціальних компетенцій тощо.

Головними принципами у системі психологічного вивчення дитини Л. Виготський визначив максимальну соціалізацію методів дослідження конкретних функцій, динамічне типологічне тлумачення отриманих під час дослідження даних.

Спираючись на ці принципи, В. Тарасун визначила чинники забезпечення якісного осмислення, інтерпретації проблем аутизму. На думку вченої, обстеження дитини з аутизмом необхідно робити із прогнозом, що встановлюється на різних рівнях. Вона називає такі рівні:

- перший рівень – симптоматичний, або емпіричний. На цьому рівні висновок обмежується констатацією особливостей розвитку та симптомів;
- другий рівень – етіологічний, що враховує не тільки наявність характерних відхилень, але і причини їх виникнення;
- третій - вищий рівень – типологічний, що полягає у визначенні місця та значення виявлених характеристик у загальній картині психічного життя дитини [5].

Вивчивши погляди вчених на проблему аутизму, можемо зазначити, що аутизм є розладом, який має різноманітні форми прояву, складність його дослідження спричинена взаємопов'язаним характером соціального, когнітивного, мовленнєвого й емоційного розвитку дитини. Вчені працюють в досить широкому діапазоні проблеми, вивчають питання психологічної, освітньої, соціальної підтримки дітей-аутистів, що підтверджується їхніми численними публікаціями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Структурування корекційного впливу у роботі з дитиною з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 14-17
2. Маруненко А. Синдром органічного аутизму у дітей з затримкою психічного розвитку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 6. С. 78–80.
3. Скрипник Т. Феноменологія аутизму. Київ : Фенікс, 2010. 388 с.
4. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. В. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436с.
5. Тарасун В. Аутологія : монографія. Київ : МП «Леся», 2014. 580 с.
6. Шульженко Д., Андреева Н. Корекційний розвиток аутичної дитини : книга для батьків та педагогів. Київ, 2011. 344 с.

**Сергєєва В.Ф.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

**Тарасюк Т.С.,**  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

## **ПРОБЛЕМА ЛІВОРУКОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ**

Основне завдання навчання та виховання дітей ХХІ століття – це формування гармонійно розвиненої особи, здатної реалізовувати свій особистий та інтелектуальний потенціал. Завдання полягає в тому, щоб надати дітям можливості пошуку своєї індивідуальності, розвитку освітніх потреб і здібностей. На думку вчених, сучасна педагогіка виокремлює проблему навчання та виховання ліворуких дітей в освітніх закладах як одну із нагальних і актуальних. Сьогодні у багатьох країнах світу ліворуких дітей не перенавчають, а створюють всі умови для життя і отримання ними у подальшому професій, таким чином допомагаючи дитині розвиватися повноцінно, не обмежуючи її індивідуально-особистісних особливостей.

Психолого-педагогічними проблемами особливостей, навчання і виховання ліворуких дітей, зокрема дошкільного віку, займалися такі вітчизняні педагоги А. Семенович, Ш. Сулейменова, Р. Жукова. Прикладні аспекти ліворукості досліджували такі автори, як Т. Серєда, О. Аксьюта, І. Боровська, І. Ковалець, І. Марценківська, Ю.Пашкова. А. Чуприков. Сутність поняття «ліворукість» розглядалась у працях М. Безруких, Н. Брагіної, Т. Доброхотової, Ж. Заводної, О. Ніколаєвої.

Як зазначається у наукових джерелах, ліворукість – це «переважання в розвитку і функціях лівої руки над правою, яке зазвичай є вродженим» [3, с.17]. Сучасні вчені, педагоги-практики, педіатри прийшли до висновку, що

ліворукість – це не аномалія і не порушення розвитку, це просто один з варіантів норми.

Науковці у своїх роботах аналізують чинники виникнення ліворукості:спадкові, набуті, соціальні, геоекологічні та ін.

Серед причин ліворукості виділяється генетичний чинник, тобто ліворукість може передаватися спадково з покоління в покоління, або через покоління, як по чоловічій, так і по жіночій лінії. Ліворукість може виникнути внаслідок родового стресу або травми, коли пологи були стрімкими або, навпаки, затяжними;у дитини, яка пережила асфіксію внаслідок обвиття пуповиною, якщо при пологах використовувалися щипці; такожу ході фізичного розвитку при наявності травми правої руки, або ж бути набутою. Деякі дослідники велику роль в право-ліворукості відводять культурним факторам, умовам виховання. У багатьох висловлюваннях названих вчених йдеться про поєднання ролі соціокультурних і спадкових факторів.

На сьогоднішній день більшість вчених займаються проблемами вивчення міжпівкульної асиметрії, оскільки проблема має місце як в побутовій сфері, так і в сфері навчання і виховання підростаючого покоління.

Асиметрія – є складовою у розвитку ліворуких, тому міжпівкульну асиметрію слід розглядати в тісному зв'язку з розвитком ліворукості дітей дошкільного віку.

Вчення про міжпівкульну асиметрію виникло відносно недавно, лише близько ста років тому. Як зазначає І. Макар'єв, «відкриття французького лікаря П. Брока буквально шокувало учених. Жоден учений до нього не звертав увагу на те, що паралічі правої руки часто супроводжуються порушенням мовлення, а при паралічі лівих кінцівок мовлення зазвичай не страждає»[2, с.14]. Працюючи над проблемою міжпівкульної асиметрії, І. Макар'єв вказував на те, що «після всіх цих відкриттів ліва півкуля стала визнаватися домінуючою (провідною) у всіх сферах: щодо мовлення, мислення, рухової діяльності, орієнтації в просторі. Права ж півкуля розглядалась як додаткова»[2, с. 15].

Особливості пізнавальних процесів дітей дошкільного віку з ліворукістю (домінуванням правої півкулі) досліджує О. Аксюта, яка визначає у таких дітей «схильність до творчості, а також конкретно-образний характер пізнавальних процесів. Ця півкуля відповідає за вміння орієнтуватися в просторі і вироблення великої кількості варіантів вирішення будь-якої проблеми»[1].

Особливості дітей-лівш, зокрема дошкільного віку, аналізує А. Чуприков. Він зазначає, що лівші—цілісні, вразливі, емоційні та чуттєві. Вони все сприймають всерйоз, маючи справу з актуальним часом, тобто «тут і зараз». Мовлення цих дітей емоційне, багате на інтонації і жести. Вони розмовляють «захлинаючись», енергійно розмахуючи руками і поступово переходять майже на крик. Діти-лівші досить відкриті для оточуючих, наївні, безпосередні у вираженні почуттів, схильні до навіювань. Вони часто діють, спираючись на щохвилинний настрій; їх легко засмутити і вони також легко можуть заплакати або прийти в стан люті. Лівші ніяк не переключаються з одного виду діяльності на інший. Щоб запам'ятати нову інформацію, «правопівкульні» діти спираються на свої візуальні і тактильні відчуття. Їм важливо все помацати і подивитися. Лівшам знайоме почуття єднання, якоїсь особливої спільності з природою і людьми, почуття «ми»[4]. Цим визначається їхній цілісний характер взаємодії зі світом. У складних ситуаціях діти-лівші можуть діяти неусвідомлено. Причому ці дії немов враховують всі ключові акценти ситуації – іншими словами, дитина робить необхідні в даній ситуації дії, які допомагають їй прийняти правильне рішення. Це ще одна перевага правої півкулі – схоплювати інформацію трохи швидше, ніж ліва, і успішніше розпізнавати складну і неоднозначну інформацію. Саме тому серед лівшів багато літераторів, журналістів, діячів мистецтва і організаторів.

На основі теоретичного аналізу проблеми, можемо зазначити, що загалом ліворукі діти характеризуються певними емоційно-психологічними особливостями: підвищеною емоційною чутливістю, вразливістю, швидкою втомлюваністю. Як наслідок цього – обмежена працездатність, високий рівень



креативності, яскраво виражені здібності до оригінальної художньої творчості, дратівливість і вразливість, схильність до різних страхів (боязкість), совісність, підвищений рівень тривожності. До характеристики дітей, які мають провідну ліву руку, слід додати, що комфортні умови діяльності не впливають на вияв високих розумових здібностей таких дітей. Однак, непорозуміння, конфлікти, перешкоди при зближенні з однолітками або іншим товариством можуть значною мірою змінити результати їхньої інтелектуальної діяльності.

Дослідники проблем ліворукості вважають, що в процесі виховання і навчання дітей-лівш повинні враховуватися їхні індивідуальні пізнавальні, психічні, емоційні особливості. Важливим фактором, що визначає створення специфічних умов розвитку, є своєчасне виявлення ліворукості у дітей вже в дошкільному віці.

Отже, проаналізувавши наукові джерела, ми можемо стверджувати, що ліворукість – це один із варіантів нормального розвитку організму і часто залежить від вроджених генетичних особливостей будови мозку дитини. Належний розвиток пізнавальної сфери дітей-лівш на пряму залежить від урахування в освітньому процесі всіх психофізичних особливостей таких дітей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левша или правша. Сборник методических материалов по психолого-педагогическому сопровождению леворуких детей / сост. О. В. Аксюта. Витебск : УО «ГЦВР», 2009. 63 с.
2. Макарьев И. С. Если ваш ребенок – левша. 2-е изд., стер. СПб. : Издательство «Лань», 2003. 80 с.
3. Николаева Е. И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. 128 с.
4. Чуприков А., Марценківська І. Ліворука дитина: яка вона? *Дошкільне виховання*. 1996. № 06 (черв.). С. 22-23.

**Сергєєва Ю. О.,**

*учениця 11 класу,*

*середня загальноосвітня школа № 161,*

*м. Київ*

**Науковий керівник** – доктор педагогічних наук,

*професор, завідувач кафедри спеціальної*

*та інклюзивної освіти*

*Волинського національного університету*

*імені Лесі Українки Кузава І.Б.*

## **МЕНТОРИНГ, МЕНТОР, МЕНТІ ЯК НОВІ РЕАЛІЇ В ОСВІТІ**

За останні 30–40 років суспільство змінилося, зазнали змін і запити людей та корпорацій на освіту, що зумовило трансформування безпосередньо самої системи освіти. Сучасне молоде покоління має інші уявлення про успіх і стратегію його досягнення, в яких освіта сприймається не як соціальний ліфт та інструмент вибудовування кар'єри, а як елемент своєї унікальної та неповторної долі, засіб реалізації творчого потенціалу особистості.

Сучасні виклики сприяли трансформації освітнього процесу та формуванню нових освітніх трендів: одним з яких є «Рівні можливості для всіх!» Тобто, сучасна система освіти покликана забезпечувати рівні можливості навчання для всіх вікових категорій і груп, зокрема для дітей з особливими потребами. В Україні набувають поширення новітні освітні технології, форми, методи навчання, в основу яких покладено принцип урахування інтересів таких дітей. У 2009 році, після ратифікації Україною Конвенції ООН про права інвалідів, в українських школах розпочався активний процес організації інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Реалії сьогодення наповнюються як новими явищами, так і новими дефініціями, термінами, що відображають сучасні освітні процеси. Новими словами, які не так давно з'явилися на теренах освітнього простору України, є «менторинг», «ментор», «менті».

Освіта дітей з особливими потребами має передбачати включення їх, починаючи з дошкільного віку, у загальну діяльність разом з іншими дітьми. В умовах навчального закладу допомогти такій дитині адаптуватися у середовищі здорових однолітків покликаний асистент дитини (або помічник, наставник, тьютор).

В англійській мові наставника називають ментором (mentor), підопічного – менті (mentee), а процес наставництва – менторинг (mentoring або mentorship).

Саме визначення «ментор» прийшло до нас з давньогрецької міфології. За переказами, у Одиссея був друг на ім'я Ментор, який учив і виховував його

сина Телемаха, передавав спадкоємцю свої знання і мудрість, опікав дружину Одиссея і допомагав зберегти сімейне вогнище в очікуванні головного героя з багаторічного походу. Гомер писав, що в образі Ментора Телемаха вела по життю сама богиня Афіна, тому в античних переказах «ментор» – це «маска божества».

А в наш час ментором називають людину, яка надає всіляку підтримку, наставляє, навчає і допомагає досягти цілей.

Феномен менторингу або менторства досить багатогранний. Він виник у галузі підприємництва, комп'ютерних технологій тощо. Тому, сутність поняття «ментор» або «помічник», «наставник» в першу чергу полягає в тому, що це – досвідчений професіонал, джерело знань і відповідей. Він надихає, допомагає розвиватися в особистому та професійному житті своєму підопічному – менті. Наприклад, щоб залучити інвестора, засновники стартапу приходять до ментора. Він допомагає обґрунтувати ідею цифрами і скласти план розвитку компанії, ділиться контактами знайомих інвесторів.

За результатами дослідження Endeavor, у 30% успішних нью-йоркських технологічних стартапів були ментори. Засновників з найвищими показниками бізнесу навчали інші бізнесмени. Таку модель наставництва використовують підприємці по всьому світу. Після смерті Джобса Марк Цукерберг зазначив, що засновник Apple був безцінним наставником. Творців Dropbox Дрю Х'юстона і Араша Фірдоусі наставляють успішні серійні підприємці Силіконової Долини – Алі і Хаді Партові [1].

Однак, ментори покликані підтримувати не тільки підприємців. Досвідчені наставники допомагають позбавлятися від старих звичок і впроваджувати нові, вирішувати проблеми в сім'ї, будувати команду і запускати проекти.

Ментором може стати будь-хто, у кого є особистий досвід і бажання допомагати іншим. Часто-густо ментори не беруть грошей за роботу. Вони допомагають підопічним, щоб отримати новий досвід, поділитися експертизою і розвинути свої компетенції. Ментори набувають репутацію і повагу колег за

успішні кейси менті. При цьому підопічні можуть віддати менторові частку в новій компанії або найняти його на одну з консультаційних позицій.

У роботі з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку, менторство як вид підтримки або наставництва може мати свої особливості.

Посада асистента дитини (або помічника, наставника) є складовою освітнього процесу дитини з особливими потребами та умовою для навчання дитини за її індивідуальною програмою, відповідно до можливостей, сприйняття та потреб. Такий помічник сприяє адаптації та соціалізації дитини у колективі, здійснює корекцію небажаної поведінки.

Основні завдання помічника, асистента або наставника дитини полягають, як правило, у супроводі учня до школи, допомозі у пересуванні, переодяганні, відвідуванні санітарної кімнати, їдальні; він може бути присутнім під час занять, але не бере участь в освітньому процесі, проте навчає, як робити щось в першу чергу у побуті. Асистентом дитини з ООП є непедагогічний працівник. Ним може бути один із батьків дитини, соціальний працівник або уповноважена особа [2].

У ментора інший підхід та інші функції – ділитися власним досвідом. Люди з багатим життєвим досвідом і спеціальними вміннями спроможні допомагати іншим в подоланні їхніх життєвих викликів, зокрема у боротьбі з тими обмеженнями життєдіяльності, що має особа з порушеннями розвитку. При цьому менторинг відбувається не на теоретичному рівні, а на рівні навчання і передачі дуже практичних життєвих навичок і знань. В таких інформальних навчальних процесах важливу роль відіграє характер і якість особистого зв'язку між особами з різним рівнем досвіду, а також мотивація бути в цих відносинах і розвивати їх. Тобто, на відміну від відносин вчителя (або асистента, помічника) і учня, менторинг є добровільним типом відносин, які в будь-який час можуть бути завершені за ініціативою ментора або підопічного [3].

Ментор проектує свій життєвий і професійний досвід на підопічного (менті) і становить індивідуальну програму для кожного свого менті.

Наприклад, він показує, які способи, інструменти і технології можна використовувати для грамотної організації життєдіяльності, щоб досягти максимальної ефективності. Крім того, ментор завжди попереджає про можливі труднощі і невдалі дії при виборі тієї чи іншої стратегії. На основі цієї інформації він очікує, що його підопічний має придумати або знайти свій власний шлях досягнення мети. В кінцевому підсумку мета ментора – допомогти менті скласти індивідуальну стратегію власних досягнень. В процесі навчання ментор показує всі шляхи щодо досягнення мети, дає відповіді на запитання і поради.

Процес менторингу слід розглядати в довгостроковій перспективі, тому що ключовими для нього є різнобічний розвиток особистості менті, який вплине на його самореалізацію не тільки тут і зараз, але і в майбутньому.

Розглядаючи менторинг не тільки як короткочасне співробітництво, а й як довгострокову перспективу підтримки розвитку, завдання ментора можуть бути визначені так:

- розкриття і актуалізація потенціалу менті;
- розвиток довгострокової внутрішньої мотивації;
- безперервний і постійний зворотний зв'язок, розвиваюча самосвідомість;
- загальна ідентифікація і аналіз сильних і слабких сторін учня;
- підтримка менті в прийнятих ним викликах;
- стимулювання креативності учня;
- розкриття лідерських якостей менті і усвідомлення впливу на інших людей;
- аналіз можливих шляхів розвитку його творчого потенціалу, аналіз ризиків і можливостей;
- розвиток особистих та соціальних компетенцій;
- визначення цілей і періодична перевірка їх досягнення (стосуються, зокрема, навчання, особистого розвитку);
- розвиток чутливості до навколишнього світу, стимулювання цікавості, наснаги до пошуків істини;
- навчання управління собою і життя з ентузіазмом [3].

Досвідчений ментор для максимально успішного просування свого підопічного по шляху до поставленої мети використовує різні техніки, в тому числі і тренерські, експертні або коучингові. Відтак, в процесі спільної роботи ментор одночасно поєднує в собі функції експерта, вчителя, тренера, коуча,

консультанта, асистента, психолога. А найчастіше він стає для дитини ще й хорошим другом.

Отже, менторинг (або менторство) – вид допомоги, наставництва, який передбачає надання моральної підтримки, допомагає у вирішенні складних завдань і в цілому позитивно впливає на розвиток підопічного як особистості.

Працюючи в форматі «менторинг» з дітьми з особливими потребами, є можливим перетворити неорганізовані процеси передачі досвіду і неформального супроводу за принципом «рівний – рівному» в справжній повноцінний менторинг.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Інтернет-ресурс : <https://social-academy.com.ua/hochete-stvoryty-sotsialnyj-biznes-vam-potriben-mentor/>
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
3. Равный равному. Пособие для менторов / Составитель Оксана Иваник. Киев : Тренерська група «Інша освіта», 2015. 56 с.

***Собків І.В.,***

*магістр факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет*

*імені Лесі Українки*

***Науковий керівник*** – кандидат педагогічних наук, доцент

*Волинського національного університету*

*імені Лесі Українки* ***Стасюк Л.П.***

#### **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Об'єктом особливої уваги державної політики України є діти з особливими освітніми потребами. Попри те, що наявна досить розвинена система спеціальної освіти в Україні, значна частина дітей з особливими освітніми потребами не одержує спеціальної допомоги і немає змоги задовольнити свої особливі навчальні потреби. Щоб забезпечити їхній розвиток і надати можливість отримати якісну та доступну освіту в державі активно впроваджується інклюзивне навчання.

Ідеї рівного ставлення до всіх членів суспільства незалежно від їхньої національності, статі, раси, релігії, культури, соціального становища, індивідуальних можливостей і здібностей, також забезпечення права кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання, лежать в основі інклюзивної освіти.

Інклюзивне навчання у нашій державі знаходиться на початковому етапі свого формування, але активно впроваджується по всій території України. Через впровадження нового напрямку в навчанні педагоги стикаються з певними труднощами та невизначеністю.

Дослідники С. Альохіна, М. Алексеева, Є. Агафонова визначають два показники готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами:

1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю;

2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [1].

З впровадженням інклюзивного навчання, відбуваються зміни у всій роботі школи.

Першим завданням при відкритті інклюзивного класу є створення Команди психолого-педагогічного супроводу. До складу Команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини з ООП; медичний

працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо [3].

Команда складає та затверджує індивідуальну програму розвитку дитини, активно співпрацює з батьками дитини з особливими освітніми потребами та залучає їх до освітнього процесу. Важливим в роботі Команди супроводу є надання правильних рекомендацій та визначення цілей для навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами. Хоча індивідуальна програма розвитку складається на основі висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку дитини, при необізнаності та недостатній готовності педагогів, котрі входять в Команду психолого-педагогічного супроводу, є ризик неправильно визначити цілі навчання відповідно до найближчого розвитку дитини. А це негативно впливає на дитину з особливими освітніми потребами, на її рівень знань та на організацію інклюзивного навчання в класі.

У індивідуальній програмі розвитку, члени Команди супроводу, зазначають за якою освітньою програмою навчається учень та чи потрібно адаптувати або модифікувати її. Відповідно обов'язки щодо впровадження правильної освітньої програми належать вчителям.

На початку роботи педагогам дуже важко правильно працювати в інклюзивному класі. Багато вчителів уже звикли проводити уроки у звичному режимі, а з приходом дитини з особливими освітніми потребами приходять і зміни в освітній процес.

З впровадженням інклюзивного навчання у вчителів виникає багато нової роботи. Тому на допомогу вчителю в інклюзивний клас, надають асистента вчителя. «Основними напрямками діяльності асистента вчителя є адаптація змісту та методів навчання до можливостей і потреб дітей з особливими освітніми потребами; застосування під час уроків системи корекційних заходів, спрямованих на опанування дітьми з особливими освітніми потребами навчального матеріалу; захист кожної дитини з особливими освітніми потребами від будь-яких форм фізичного або



психологічного насильства»[4]. Найперше, для покращення роботи та забезпечення комфортних умов для навчання та виховання учнів у класі потрібно навчитися співпрацювати двом педагогам, прислухатись до рекомендацій, правильно розділити свої обов'язки та не конкурувати.

На думку Н. В. Грозної, «досвід впровадження інклюзивної освіти показує, що вчителі та інші фахівці не відразу починають відповідати тим професійним ролям, які потрібні для даної форми навчання. Фахівці відчують страх: «Чи зможу я зробити це?» Вони бояться не впоратися і втратити роботу, бояться відповідальності, бояться ризикувати» [2].

Працюючи асистентом вчителя в загальноосвітній школі, я розумію як проходять етапи формування готовності вчителів до роботи в інклюзивних класах. Із упевненістю можу сказати, що всі навички роботи вчителя з дітьми з особливими освітніми потребами набуваються з досвідом роботи в інклюзивних класах. Адже для досконалої роботи потрібно оволодіти знаннями та вміннями для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, навчитися правильно підбирати форми, методи та засоби навчання, які позитивно будуть впливати на розвиток та навчання дитини.

Багато вчителів, через недостатню обізнаність та через відсутність практики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами бояться працювати та уникають спілкування з дітьми котрі навчаються за індивідуальною програмою розвитку, перекладаючи свої обов'язки на асистента вчителя.

Я думаю, що недостатня підготовленість вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виникає через те, що у вищих навчальних закладах, в котрих здобували освіту уже працюючі вчителі, не набули системних вмінь та навичок які б мали забезпечити професійну та психологічну готовність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Та щиро вірю, що з навичками роботи в інклюзивних класах, самоосвітою педагогів та з допомогою курсів для підвищення кваліфікації вчителів, наша

інклюзивна освіта буде розвиватися в кожній українській школі на високому рівні для забезпечення рівних прав для всіх дітей без винятку.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алехина С.В., Алексеева М. Н. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1.
2. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. *Вопросы образования*. 2006. № 2. С. 89–104
3. Наказ МОН № 609 від 08.06.2018 року. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. – пункт 2.2
4. Посадова інструкція асистента вчителя. – пункт 1.3

**Стасюк Л.П.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

### **ВИХОВАННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ**

Екологічні проблеми, пандемія досягли планетарного масштабу, утворили нову соціальну реальність. Їхнє розв'язання залежить від рівня культури населення. Екологічні знання, навички сьогодні особливо необхідні для виховання нового гуманного ставлення до природи, починаючи з дитячого віку. Про це також наголошується в Концепції Нової української школи, де чітко означено десять компетентностей, серед яких є екологічна грамотність і здорове життя [2].

Головною метою екологічного виховання має стати формування світогляду, мислення, здатності до критичного аналізу екологічних проблем і творчого їх розв'язання, життєвої компетентності та екологічної культури різними шляхами, які передбачені освітнім процесом школи, – і в урочний час, і в позаурочний. На нашу думку, у вирішенні завдань формування в учнів з особливими освітніми потребами гуманного ставлення до природи особлива роль належить вчителю початкових класів, асистенту вчителя та асистенту дитини. Урізноманітнюючи методи, прийоми і засоби навчання, в першу чергу педагог надає перевагу спостереженням у природі, власним дослідженням

школярів, практичним роботам, дослідам, вирішенню ситуативних завдань, роботі з інтернетджерелами, а також практичній діяльності зі збереження довкілля.

У досягненні позитивних результатів у вихованні любові до природи важливо брати до уваги, як вікові, так і індивідуальні особливості, риси характеру, ставлення до навчання, потреби і здібності кожного школяра і дітей з інтелектуальними порушеннями. Лише за цієї умови вчитель зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприйняття дитиною навчального матеріалу, сформувати у неї правильне ставлення до навколишнього середовища, екологічну культуру.

Оскільки для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища, то педагогу необхідно знати способи злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони. Ефективною формою організації природоохоронної діяльності учнів 1-4 класів є екскурсії, під час яких у них формуються позитивні погляди, переконання, навички спостережливості, орієнтація в явищах у природному довкіллі, емоційно-естетичного сприйняття відповідальності за її стан. Під час сезонних екскурсій у природу слід акцентувати увагу дітей на характерних ознаках кожної пори року, оскільки саме це сприяє формуванню почуття прекрасного, любов до

рідного краю, навички грамотної поведінки в природі, оцінки позитивних і негативних дій людини стосовно навколишнього середовища.

Значний потенціал такого характеру містять у собі «уроки серед природи». У своїй праці «Серце віддаю дітям» Василь Сухомлинський описує особливості проведення таких уроків. У розділі «Школа під голубим небом» учений пропонує для дітей ходу босоніж по росі як засіб загартування, пригощання фруктами дітей та їх батьків, прагнення різноманітним розвивати «ніжні і чутливі нейрони» дитячого мозку [5].

Учні молодшого шкільного віку охоче доглядають за рослинами, молодими деревцями й маленькими тваринами. Багато приємних вражень

приносять їм прогулянки, спостереження за комахами, метеликами, жучками, мурашками, ведення щоденників природи, фенологічних спостережень. Власне праця по догляду за рослинами і тваринами, садіння і збір врожаю, охорона природних об'єктів, мурашників, джмелів і бджіл, пташин гнізд, нерестилищ, водойм, парків, квітників, скверів, проведення Днів птахів, Днів лісу, Днів урожаю, відзначення професійних свят підвищують дієвість екологічного виховання молодших школярів, сприяють перетворенню знань в екологічні переконання, світогляд.

Любити природу означає вивчати її, спостерігати, аналізувати, примножувати її багатства. Демонстрування зв'язків недоступних для сприйняття органами чуттів дитини з ООП, її проникнення вглиб таких явищ природи, що спостерігаються в докiллі і тих, яких важко спостерігати внаслідок прихованості їхніх організмів від безпосереднього сприймання.

В основу таких варіантів закладено ілюстративний або демонстраційні досліді.

Враховуючи специфіку пошуково дослідницької діяльності, обмежений певним чином зміст матеріалів для пізнання в різних варіантах, педагог орієнтується на її структуру, функції кожного компонента, зміст вихідних і підсумкових складників та на особливі освітні потреби кожної дитини.

В умовах Нової української школи формування гуманного ставлення до природи здійснюється у контексті становлення екологічної грамотності і здорового життя, що у свою чергу досягається шляхом застосування низки ефективних форм, методів, прийомів.

Зазначимо, що охорона природи – обов'язок кожної людини. Успіх у цій справі залежить, перш за все, від усвідомлення важливості цього завдання, переконаності, вміння і звички системно і систематично оберігати рідну природу, ліквідувати негативні наслідки, які вже нанесено, і не допускати нових. Адже людству загрожує загибель, якщо воно терміново не змінить свого ставлення до природи, не змінить стилю своєї діяльності й існування, не відбудеться переоцінка життєвих цінностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

5. Концепція «Виховання гуманістичних цінностей учнів». *Шкільний світ*. 2005. №45 (грудень). С. 6–11.
6. Концепція «Нова українська школа»: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
7. Міжнародний освітній фонд ім. Ярослава Мудрого - <http://www.ymf.kiev.ua/Острів знань>. Освітній портал - <http://ostriv.in.ua/>
5. Цікаві завдання з природознавства для початкової школи. Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2008. 160 с.

**Стасюк Л.П.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Ковальчук В.В.,**

*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Запровадження інклюзивної освіти ставить нові вимоги до професійної діяльності педагогів ЗЗСО, до їхніх знань та умінь, спонукає до зміни світоглядних позицій та особистісних якостей.

Підготовці вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних науковців і методистів, а саме: С. Альохіної, М. Алексеєвої, Є. Агафонової, А. Колупаєвої, Л. Гречко, В. Засенка, С. Миронової, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Синьова, В. Бондаря, В. Тищенко, Л. Яценюк, Л. Савчук та ін.

У своїх працях С. Альохіна та М. Алексеєва підкреслюють, що вже на перших етапах запровадження інклюзії досить гостро постає проблема неготовності вчителів закладів загальної середньої освіти в роботі із дітьми з особливими освітніми потребами. А саме: недостатня професійна компетенція, наявність професійних стереотипів і психологічних бар'єрів.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у вчителів готовності до діяльності з дітьми з особливостями

розвитку. На думку Л. Прядко, «Це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з ООП, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з ООП, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із оточуючим соціумом.» [4, с. 82].

Готовність вчителя до роботи з дітьми із ООП дослідники С. Альохіна, М. Алексєєва, Є. Агафонова розглядають через два показники:

1) Професійна готовність (інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дитини; готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку; готовність до професійної взаємодії і навчання.

2) Психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю) [1, с. 85–86].

А. Колупаєва у своїх дослідженнях важливу увагу приділяла психологічній підготовці педагогів до інклюзивного навчання, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність [3, с. 141].

На думку О. Вознюк в професійно-педагогічній культурі педагога варто звернути увагу на три взаємопов'язаних компонента: технологічний, інформаційний та аксіологічний.

*Технологічний* передбачає оволодіння сукупністю операційних та інтелектуальних умінь і навичок, які забезпечують високу якість професійної діяльності вчителя.

*Інформаційний* окреслює наявність певних знань.

*Аксіологічний* визначає загальнолюдські та групові цінності, які взаємопов'язані між собою вміннями та навичками, і включає світогляд, в тому числі засвоєння і прийняття цінностей педагогічної праці, визнання свободи особистості всіх учасників і особистісну спрямованість, яка проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога [2, с. 2].

Обов'язковою умовою ефективного впровадження інклюзивної освіти є організація системного підвищення кваліфікації для широкого кола різних спеціалістів: вчителів, асистентів вчителя, вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, сурдопедагогів, директорів та заступників директорів, а також методистів, які відповідають за інклюзивну освіту.

Отже, здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури та практики, ми можемо зробити висновки, що діяльність вчителя в умовах інклюзивного навчання вимагає високого рівня підготовленості, професіоналізму, творчості у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Вознюк О. М. Готовність педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивної освіти. URL: [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12\\_voznyuk.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/12_voznyuk.pdf)
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
4. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. Рівне : РОППО, 2014. 343 с.

**Стасюк Л.П.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

**Мельничук А.М.,**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Формування самостійності в побуті є одним із найважливіших напрямків корекційно – педагогічної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, адже саме ці навички створюють передумови для навчання іншим видам діяльності, дозволяють зменшити залежність дитини від оточуючих людей, а також сприяють підвищенню її впевненості у власних силах.

Рівень підготовки та готовності діток зазначеної категорії до засвоєння прийнятих у суспільстві норм та правил, форм поведінки та спілкування залишається однією зі складних та недостатньо вирішених проблем у спеціальній педагогіці.

Соціально-побутове орієнтування розглядається як важлива ланка системи спеціальної освіти, корекційно-спрямований педагогічний вплив якої має забезпечити адаптацію дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до сучасних соціально-економічних умов та забезпечити її інтеграцію в суспільство [1; 3].

Зважаючи на значущість зазначеної проблеми, відомі науковці та практики (Л.С. Дробот, Т.С. Зикова, В.Й. Кондрашина, Ю.В. Галецька, А.П. Колишкін, А.В. Чобанян, Н.А. Гіренко, Н.П. Павлова, О.А. Наумова, М. Пишчек, Т.М. Стариченко, Е.М. Хотєєва, Л.М. Шипіцина) аналізували проблеми соціально-побутового орієнтування дітей з інтелектуальними порушеннями, висвітлювали психолого-педагогічні дослідження у своїх наукових працях, проте це питання й на сьогодні залишається дуже актуальним та важливим як у теоретичному, так і практичному плані.

Поняття «соціально-побутове орієнтування» найбільшою мірою знайшло своє використання саме у спеціальній психолого-педагогічній літературі, зокрема у працях таких науковців, як В.І. Андрієнко, Т.С. Зикова, В.Й. Кондрашина, С.Ю. Конопляста, О.В. Мамічева, Г.М. Мерсіянова, О.А. Наумов, М. Пишчек, Е.М. Хотєєва та ін.



У психолого-педагогічній науці та практиці соціально-побутове орієнтування передусім пов'язують із навичками самообслуговування, їх подальшої реалізації під час повсякденної діяльності та готовністю до самостійного життя в навколишньому середовищі [4].

Соціально-побутове орієнтування розглядається Л.С. Дробот і як процес, і як результат адаптації та соціалізації особи [2; с.14]. Це поняття знайшло відображення і в назві навчального предмета, який представлено в навчальних планах спеціальних шкіл для дітей з порушенням психічного та фізичного розвитку.

Вчені О.П Гаврилушкіна, А.П Колишкін, Л.М. Шипіцина розглядали соціально-побутове орієнтування як щабель на шляху соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, становлення їх особистості, оскільки стосується їхньої первинної зорієнтованості, передусім на рівні знань, навичок, умінь щодо найближчого оточуючого предметного та суспільного середовища і стосується дій з предметним світом та спілкування з людьми. Вони вважали, що соціально-побутове орієнтування є тією основою, на якій надбудовується увесь подальший досвід дитини та формується її особистість. А тому його забезпечення має здійснюватися на ранніх етапах онтогенезу дитини з урахуванням можливостей її розвитку, становлення у неї діяльності та спілкування [3; 4].

Ю.В. Галецька, Н.А. Гіренко, В.І. Бондарь зазначають, що навчання вихованців з вадами в розвитку бути активними членами суспільства, залучення їх до реалізації своїх прав та обов'язків, адаптація таких діток в життя суспільства – саме це є важливим результатом ефективного засвоєння соціально - побутових знань, умінь та навичок [1;4].

У працях Л.С. Дробот відзначається, що соціально-побутове орієнтування – це не лише володіння дитиною навичками, які їй будуть необхідні у вирішенні різноманітних питань в самостійному житті, а й навичками спілкування з людьми, певними морально-етичними нормами поведінки та санітарно-гігієнічною культурою тощо [4].

На думку Л.М. Шипіциної [4] навчання соціально-побутовому орієнтуванню має включати:

- соціально-побутові навички життєдіяльності в домашніх умовах;
- соціально-побутові навички життєдіяльності за межами дому;
- навчальні навички та навички трудової діяльності.

Отож, аналіз міри розробленості обраної проблеми в загальній та спеціальній літературі, психолого-педагогічній практиці та проведений теоретичний аналіз досліджень науковців дозволив узагальнити наукові погляди та уявлення щодо соціально-побутового орієнтування, розглядати його як наявність в особі знань, умінь та навичок щодо суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної активності у сфері побуту і соціальних відносин, його структуру, психологічні та особистісні характеристики щодо орієнтування в побуті дітей із інтелектуальними порушеннями.

Аналізуючи різні наукові джерела, ми усвідомили, що соціально-побутове орієнтування є необхідною складовою в системі спеціальної освіти, щабель на шляху соціалізації та становлення як особистості дитини з інтелектуальними порушеннями, доступним засобом її соціального захисту, своєрідним механізмом, що збільшує шанси дітей на розширення їхніх подальших перспектив у соціумі; це основа, на якій надбудовується увесь подальший досвід дитини та формується її особистість.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галецька, Ю. В. Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.03 – корекційна педагогіка. К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2015. 18 с.
2. Дробот Л. С. Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання соціально-побутового орієнтування : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.03 «Корекційна педагогіка». К., 2006. 173 с.
3. Колишкіна А. П., Чобанян А. В. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. Т. 11 Вип. 1. С. 71–86.
4. Серова В. В. Развитие социальной компетентности у старших дошкольников с ЛФПН-воспитанников детского дома. *Коррекционная педагогика*. 2012. № 1 (48). С. 19–26.
4. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [2-е изд., перераб. и дополн.]. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

*Стасюк Л.П.,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

*Петрушко Ю. В.,  
студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СУЧАСНИЙ ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У сучасній педагогіці надзвичайно важливим складником у реформуванні загальної, спеціальної освіти та корекційної роботи є оновлення методів навчання та корекції. Сучасні вчені-дослідники, педагоги-практики постійно впроваджують нові педагогічні, корекційно-розвиткові технології, удосконалюючи методики навчання дітей із психофізичними вадами, а також методики проведення корекційно-розвиткових занять, які допомагають дитині формувати та розвивати навички, які певним чином не відповідають віковим нормам через психофізичні аномалії, які присутні у її розвитку.

Період старшого дошкільного чи молодшого шкільного віку є сенситивним для розвитку багатьох важливих психофізичних якостей і здібностей вихованців. Цей вік обґрунтовано вважається одним із найважливіших етапів у процесі формування особистості дитини та її здатності до ефективної навчальної діяльності [1]. Відтак, правильно організований корекційно-розвивальний вплив на розвиток просторового орієнтування вихованця з ПФВ створює необхідні передумови для оптимальної абілітації та соціальної адаптації дітей. І саме інноваційні технології допомагають корекційному педагогові в цьому.

Сучасні інноваційні технології дозволяють вводити, зберігати, переробляти та відтворювати текстову, аудіовізуальну, графічну, тривимірну та іншу інформацію [1; 2]. За даними наукових досліджень, використання мультимедійних засобів у навчально-корекційному процесі дозволяє суттєво

підвищити пізнавальну активність і мотивацію дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з психофізичними порушеннями, що сприяє активізації їх розумової діяльності та здатності до навчання. Мультимедіа властива інтерактивність, гнучкість та інтеграція різних типів навчальної інформації, що робить ці технології перспективним напрямом інформатизації навчально-виховного процесу в спеціальних навчальних закладах.

У процесі дослідження стану просторового орієнтування таких дітей дошкільного та молодшого шкільного віку було виявлено його особливе значення при формуванні навчальних умінь; доведено, що його недостатня сформованість є однією з причин, які викликають певні утруднення при оволодінні дітьми шкільними навичками.

Зокрема, особливе значення має рівень розвитку просторового орієнтування учнів спеціальних закладів для таких ланок навчальної діяльності молодших школярів:

- графічна діяльність;
- конструктивна діяльність;
- оволодіння математичними операціями;
- читання;
- письмо.

Усі ці інтелектуальні дії у навчально-виховному процесі спеціальної загальноосвітньої школи є ланками єдиної системи, необхідної для ефективної роботи над навчальним матеріалом.

За даними фізіології та психології, сприйняття форми, величини, рухів предмета і деяких властивостей його поверхні досягається встановленням складних функціональних систем внутрішньоаналізаторних (а також міжаналізаторних) зв'язків. У дослідженні А. А. Леонова та В. І. Лебедева відмічається, що орієнтація людини в просторі здійснюється за допомогою низки аналізаторів і тих структур кори головного мозку, які синтезують їх діяльність в єдиний процес віддзеркалення просторових стосунків. Кожен із аналізаторів виражає яку-небудь одну з сторін того складного, комплексного

подразника, який загалом сприймається людиною як просторові характеристики навколишнього світу.

А. А. Столяр відзначав, що просторова орієнтація здійснюється на базі безпосереднього сприйняття простору та словесного позначення просторових категорій (місця розташування, віддаленості, просторових зв'язків між предметами). Таким чином, важливою передумовою розвитку просторового орієнтування є розвиток мови та мовлення, оволодіння жестовими (вербальними) значеннями просторових відношень.

Застосування мультимедійних технологій з метою розвитку просторового орієнтування дітей з ООП сприяє:

- ✓ підвищенню мотивації навчання;
- ✓ підвищенню пізнавальної та рухової активності;
- ✓ полегшенню сприйняття навчального матеріалу;
- ✓ розвитку просторових уявлень;
- ✓ розвитку навичок самостійної роботи вихованців з навчальним матеріалом;
- ✓ адаптації вихованців до умов навколишнього середовища, їх соціальної адаптації.

Використання мультимедійних засобів навчання дозволяє наочно відтворювати просторові характеристики рухів, з високою точністю розраховувати кінематичні параметри техніки виконання рухових дій в умовах ігрової діяльності, що має особливе значення в процесі розвитку просторового орієнтування у дітей із психофізичними вадами [1, 2].

*До мультимедійних засобів, які доцільно використовувати в процесі розвитку просторового орієнтування у вихованців з ПФП, можна віднести:*

### ***1. Мультимедійні технології, що використовуються дітьми:***

#### ***1.1. Навчальні:***

- ✓ відеозаписи, що наглядно демонструють послідовність певної рухової дії, а також дозволяють переглядати її в будь-який час для кращого

сприймання та запам'ятовування (виконувати фізичні вправи має добре знайома дітям людина (дитина));

✓ аудіо– та відеозаписи, що створюють фон заняття з розвитку просторового орієнтування (осінній ліс, вітер у полі тощо);

✓ графічний супровід заняття (текст (таблички з словом), що в процесі заняття виникають та змінюються, сприяючи розвитку мови та мовлення дітей);

✓ мультфільми (відеофільми, графіка), в яких використовуються піктограми, предметні малюнки з метою розпізнання та диференціації окремих фізичних вправ чи їх елементів;

✓ мультфільми (відеофільми, фільми, анімація), що розкривають сутність імітаційних вправ (рухи тварин, рослин тощо).

#### 1.2. Контролюючі:

✓ контролюють знання вихованця;

✓ контролюють уміння та навички вихованця (використовуються як при поточному, так і у завершальному контролі).

### **2. Мультимедійні технології, що використовуються педагогами:**

2.1. Навчальні (підвищують можливість адаптації до умов і потреб конкретного навчального закладу; підвищують професійну компетентність: презентації, електронні підручники, електронні навчальні посібники тощо).

2.2. Контролюючі (забезпечують педагогічний контроль фізичного навантаження (наприклад, графічне зображення кривої фізичного навантаження), моторної щільності заняття, контролю рівня знань учня / педагога, стану окремих систем організму дитини тощо).

В структурі компетенцій корекційного педагога [3] були виділені **медіа-компетенції** – здатність викладача знаходити і використовувати на заняттях інформацію, отриману з різних джерел, а також застосовувати в навчально–виховному процесі комп'ютерну, аудіо –, відеотехніку, реалізуючи тим самим сучасні інноваційні інформаційні технології. Для педагога-дефектолога це – можливість реалізувати інноваційні технології корекції, що лежить в основі

ключових компетенцій, уміння організувати навчально–корекційний процес, заснований на здатності здійснювати ефективну взаємодію в процесі освоєння інноваційних технологій у сфері розвитку та формування просторового орієнтування дитини, що дозволить за мінімальний час і з мінімальними зусиллями організувати навчально-корекційну роботу, оптимізувати корекційний процес дошкільників з психофізичними порушеннями. Результативність корекційно–розвивального впливу мультимедійних технологій можлива за умови вдосконалення програмного та методичного забезпечення, покращення матеріальної бази та підвищенні кваліфікації дефектологів, вихователів груп та інструкторів та реабілітологів.

Отже, для ефективного використання інформаційно–комунікаційних технологій у педагогічній діяльності з метою розвитку просторового орієнтування, інформаційні вміння та комунікаційні навички педагога-дефектолога повинні бути сформовані на рівні науково–методичних компетентностей і органічно поєднуватися з розумінням дидактичних функцій інноваційних технологій відповідно до етапів, форм, цілей і завдань корекційного заняття, що допомагає формувати та розвивати навички просторового орієнтування дітей із психофізичними вадами.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббасов М. Г. Практическое овладение учащимися вспомогательной школы пространственной ориентировкой. *Дефектология*. 1972. № 6. С. 70–73.
2. Давиденко Н. В. Особенности пространственной ориентации младших школьников. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки»*. 2007. № 1. С. 74–79.
3. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Айрис-пресс, 2007. 112 с.

**Стасюк Л.П.,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

**Ройко Н.І.,**

вчитель географії,  
Луцький навчально-реабілітаційний центр

## ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ООП, НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

*...головне не навчити дитину вирізняти  
квадратне від круглого, а показати їй, скільки чудових  
і захоплюючих переживань приховано в творчій грі,  
пізнанні нового, взаємодії з іншими людьми та  
навколишнім світом*

Баррі та Самарія Кауфманн

Природознавство – це одна з небагатьох навчальних дисциплін, при вивченні якої, ми разом з дітьми занурюємось у чудовий світ дивовижних подорожей. Ми мандруємо океанами та горами, разом їжею і повітрям, по кровоносних судинах – завітаємо в гості до серця, печінки, легень та познайомимось з ними і їх роботою, ми дізнаємося, експериментуємо і вивчаємо явища природи навколо нас. Все це – дає змогу вивчати природу Землі як цілісну систему. Адже будь-який об'єкт, явище процес у природі, не можливо розглядати без системного дослідження взаємозв'язків між її компонентами й комплексами. Тут, крім майстерності педагога, важливим є створення найсприятливішого для навчання і розвитку дитини з ООП (як і для будь-якої іншої дитини) середовища, а саме – творчої, ігрової ситуації розвитку. Позитивні результати досягаються лише тоді, коли вивчення не зводиться до формального відтворення змісту теми в послідовності її вивчення від уроку до уроку, а в створенні єдиної стійкої системи знань з теми чи розділу, на основі життєвого досвіду дитини, та експериментальних досліджень оточуючих їх найпростіших явищ, процесів у їх цілісному взаємозв'язку.

Тому, впроваджуючи у своїй діяльності елементи ігрових навчально-педагогічних технологій, я стараюсь розпалювати і підтримувати інтерес особистості дитини до пізнання та стимулювати її розвиток. Так організувати пізнавальну діяльність і створити максимально комфортні умови навчання, за яких кожен; учень відчуває свою успішність і інтелектуальну спроможність, а закладені природою механізми розвитку дитини, що базуються спочатку на



допитливості й пошуку; згодом, по можливостях особистості, у творчому її вдосконаленні.

Креативний, творчий потенціал наявний у кожної дитини. І чи буде цей потенціал розкрито – залежить від роботи педагога. Для досягнення цієї мети необхідними є використання різних форм, методів організації навчальної діяльності, орієнтованої на конкретного учня, в залежності від особливостей його психофізичного розвитку:

- створення атмосфери зацікавленості учня в роботі;
- стимулювання дитини до висловлювань, використання різних способів виконання завдань та усунення страху помилитися чи дати неправильну відповідь;
- підтримка його бажання знаходити власний спосіб роботи, аналізувати свою роботу на уроці;
- створення педагогічних ситуацій, що дають змогу учневі виявити ініціативу, самостійність у роботі, та умов для природного його самовираження: різними способами, за його бажанням та можливостями.

Гра як особливий вид спільної діяльності включає в себе наступні характеристики ефективної організації навчання: активність, динамічність, емоційність, колективність, проблемність, самостійність, системність, моделювання, рольова взаємодія, результативність, різноманітність видів оберненого зв'язку, змагання. Під час гри забезпечується високий ступінь активності всіх її учасників. Гра – це рух, розвиток, активна взаємодія в динаміці подій і явищ. Фактор часу в грі має таке ж значення, як і в реальному житті, а тимчасові обмеження вимагають від кожного учасника гри так організувати індивідуальну і спільну діяльність (не окремі її компоненти, а системну цілісність), щоб досягти мети гри у відповідності з раніше поставленими вимогами швидкості і точності. Динамічність подій і явищ у грі вилучає нудьгу, повторення, звичні враження і разом з тим забезпечують новизну, неповторність, раптовість ситуацій, рішень, дій, що, у свою чергу, має великий вплив на емоційну сферу кожного учасника гри. Залучення емоцій в

діяльність приводить до активізації механізмів, що викликають бажання до участі в грі (зникає необхідність примушувати до діяльності). Емоційність гри є впливовим стимулом пізнавального інтересу як провідного мотиву навчально-пізнавальної діяльності, що вимагає учасника ретельно вивчати і предмет гри, спостерігати, здогадуватись, згадувати порівнювати шукати в наявних знаннях пояснення, засвоювати нові знання і знаходити вихід із ситуації, що склалась. Самостійність і системність – аксіоми ігрової діяльності людини, оскільки будь-яка гра – це самостійна діяльність, а імітаційна модель, що є складовою предмету гри, – складна система. До активної самостійної діяльності кожного учасника гри спонукає і дух змагання, яким насичена вся гра. Змагання мобілізує весь потенціал інтелектуальних, духовних, фізичних можливостей людини, сприяє встановленню атмосфери довіри, співпраці, взаємодопомоги.

Гра є таким видом діяльності, в якому в найбільшій мірі реалізується обернений зв'язок який вчить самоконтролю й рефлексії. Самоконтроль в наш час все частіше розглядається як здатність особистості до самоуправління і саморегулювання, тобто свідомої дії на власну психічну активність. Чим вищий рівень самостійності в діяльності, тим різноманітніший і міцніший самоконтроль, тим менша потреба людини в зовнішньому контролі та допомозі стороннього. Будь-яка гра в якості однієї з основних ланок передбачає рефлексію самої гри та її результатів. Якщо самоконтроль в основному спрямований на встановлення ступеня збігу очікуваного результату і реального безпосередньо в процесі діяльності, то рефлексія – віддалений в часі аналіз, перегляд не тільки процесу гри, а місця і ролі себе та інших учасників у грі, індивідуальних особливостей, що сприяють або заважають досягненню мети гри. Рефлексія дозволяє учаснику гри оцінити себе та інших як мінімум в трьох позиціях: хто я (він) є в дійсності; яким я (він) бачу самого себе; яке бачення мене – (його) іншим? Таке трьохпозиційне бачення особливостей кожного учасника гри має великий вплив на рівень самоусвідомлення особистості, яке в певній мірі проявляється в самооцінці.

Для переважної більшості дітей з ООП характерною є неадекватна оцінка себе як особистості, тобто переоцінювання або недооцінювання своїх якостей. В спільній, а тим паче в ігровій діяльності завдяки рефлексії відбувається корекція само оцінок. Звідси рефлексію можна розглядати як важливу передумову досягнення виховної мети навчально-пізнавальної діяльності – розвиток особистості в колективі, її соціалізація. Сфера ігрової діяльності учнів з особливими потребами охоплює і матеріальний, і ідеальний світ: реальне і абстрактне, відоме і невідоме, просте і складне, сучасне і їх майбутнє у цьому житті.

Виходячи з усього вищесказаного, можна зробити такий висновок. Навчальна ігрова діяльність – це один із методів активізації самостійної пізнавальної діяльності дитини. Ділові та імітаційні ігри знаходять нині застосування в найрізноманітніших сферах діяльності. Однак ігрова діяльність не виникає спонтанно, а здійснюється за певних умов:

- а) навчальний матеріал має бути закладений у змісті гри;
- б) дидактична ціль ставиться перед школярем у вигляді ігрового завдання;
- в) у процесі навчання вводиться елемент змагання, який перетворює ігрове завдання на дидактичне;
- г) поетапне виконання поставлених завдань за алгоритмом призводить до прогнозованого результату.

Отже, головне наше завдання – формування активної особистості, яка буде здатна навчатися і використовувати отримані знання у повсякденному житті. Важливо, не допускати розумового ледарства, яке є «небезпекою, що морально калічить людину» (В. Сухомлинський). Потрібно, щоб навчання було цікавим та ефективним для всіх дітей, а спілкування радісним і корисним.

Використовуючи під час навчання ігрові технології, можна не лише навчити дітей розуміння зв'язків і природничих закономірностей, а й виховати уміння використовувати свої знання на практиці.

**Степанчук І.П.,**  
*студентка факультету педагогічної освіти*  
*та соціальної роботи,*  
*Волинський національний університет*  
*імені Лесі Українки*  
**Науковий керівник** – кандидат педагогічних наук, доцент  
*Волинського національного університету*  
*імені Лесі Українки* **Карабанова Н.С.**

## **ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ**

В даний час школа потребує такої організації своєї діяльності, яка забезпечила б розвиток індивідуальних здібностей і творчого ставлення до життя кожного учня, впровадження різних інноваційних навчальних програм, реалізацію принципу гуманного підходу до дітей. Іншими словами, школа надзвичайно зацікавлена у знанні про особливості психічного розвитку кожної конкретної дитини. І не випадково все більшою мірою зростає роль практичних знань у професійній підготовці педагогічних кадрів [2].

Гра як феноменальне людське явище найбільш детально розглядається в таких галузях знання як психологія і філософія. У педагогіці і методиці викладання більше уваги приділяється іграм дошкільників (Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, А. І. Сорокіна, Н. Р. Ейгес тощо) і молодших школярів (Ф. К. Блехер, А. С. Ібрагімова, Н. М. Конишева, М. Т. Саліхова та ін.) Це пов'язано з тим, що педагоги розглядають гру як важливий метод навчання для дітей саме дошкільного та молодшого шкільного віку. Ряд спеціальних досліджень з ігрової діяльності дошкільнят здійснили видатні педагоги нашого часу (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.) Аспекти ігрової діяльності в загальноосвітній школі розглядалися С.В. Арутюняном, О.С. Газманов, В.М. Григор'євим, О.А. Дьячкова, Ф.І. Фрадкін, Г.П. Щедровицького та ін. [3]

Гра – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності. Це могутній чинник психологічної адаптації дитини в соціумі, який сприяє формуванню характеру. Феномен гри супроводжує людину все життя.

Гра викликає цілий спектр позитивних емоцій та відчуттів. Граючись дитина мудрішає, набуває досвіду спілкування з іншими дітьми, набуває життєвого досвіду, засвоює основні цінності цивілізованого суспільства.

У грі вперше формується і проявляється потреба дитини впливати на світ, в цьому основне, центральне і найзагальніше значення гри. Дитяча гра – один із основних видів діяльності дітей, спрямованої на практичне пізнання оточуючого світу та відтворення дій дорослих. У грі дитина не лише наслідує функції дорослих, а проявляє власну творчість, кмітливість, винахідливість, якості характеру, набуває навичок спілкування. За своїм змістом ігри органічно пов'язані з життям, працею та поведінкою дорослих членів суспільства. Сюжети ігор дуже різноманітні й реально відображають життя дитини, концентрують у собі відношення до дитини оточення, характер стосунків в родині. Вони змінюються в залежності від змін, пов'язаних із входженням дитини в навколишню реальність, її світоглядом [1].

Соціальна природа гри як феномену полягає у конкретно-історичному характері творчих сюжетно-рольових ігор, змістом яких є відображення суспільних відносин людей. В іграх діти відтворюють поведінку дорослих, а також негативні явища їхнього життя. Цю особливість дітей охарактеризував К. Ушинський: «В однієї дівчинки лялька пере, шиє, миє, прасує; в іншої – валяється на дивані, приймає гостей, поспішає до театру або на раут; у третьої – б'є людей, заводить скарбничку, рахує гроші. Нам доводилося бачити хлопчиків, у яких «чоловічки» отримували чини і брали хабарі». Отже, зміст дитячих ігор вбирає в себе різноманітні ознаки суспільного життя, в тому числі й негативні [2].

Ігрові методи є ефективними і характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки студента; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії студентів між собою та викладачем; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю студентів у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін [3].

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) [3].

Завдяки ігровій діяльності краще розвиваються індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчують психологічного тиску відповідальності, як зазвичай буває під час навчальній діяльності. Засвоєння знань відбувається в ненав'язливій формі, що значно полегшує та значно покращує запам'ятовування інформації. Педагогічно і психологічно продумане використання гри стимулює розумову діяльність, людина починає мислити нестандартно, проявляє себе в іншому амплуа. А це підвищує інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність студентів. Ігровий підхід не є визначальним способом засвоєння навчального матеріалу, але він значно збагачує педагогічну практику і розширює можливості студентів [2].

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, уміння й навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості дитини, її цінність передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію. Якщо вчитель часто використовує цікаві дидактичні ігри, молодші школярі раптом роблять відкриття: «Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову», тобто зароджується інтерес до розумової праці [1].

Застосування ігрових технологій на уроках в початковій школі є дієвим інструментарієм кожного вчителя. В кожного педагога є свої психологічні

прийоми, підходи, свої секрети. В нашому динамічному світі спостерігаються зміни в усіх процесах та явищах, однак незмінним залишається інтерес дитини до казки та гри. Гра феномен, що дає поштовх фантазії, збагачує уяву, спонукає до творчого мислення.

Отже, впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес є важливим кроком для кращого засвоєння знань, вдосконалення вмінь та навичок. Використання ігрових технологій навчання дасть можливість засвоювати знання не примусово, а зацікавити учнів у їх вивченні. Гра надає гравцям можливості «проживання» в іншій світоглядній системі. Слід зазначити, що подібна можливість дуже рідко виникає в реальному житті, але її вплив на розвиток особливості людини важко переоцінити. Здатність «подивитися на світ чужими очима» є одним з важливих чинників, що забезпечують розуміння інших, не схожих на тебе людей, та більш адекватне саморозуміння.

Узагальнено, що для того, щоб навчальна ігрова діяльність на уроках проходила вдало, цікаво й досягала своєї мети, необхідно дотримуватися певних правил. По-перше, треба привчити дітей до дисципліни гри, для цього ігри бажано впроваджувати майже на кожному уроці. По-друге, треба, щоб учні отримували задоволення від гри. По-третє, діти повинні приймати правила гри й не намагатися заперечувати справедливо виставлені командою оцінки.

Тому, готуючись до проведення ігор, учитель має продумати: які вміння і навички формувати в дітей; які виховні завдання реалізовувати; який матеріал краще використати для гри; як за мінімально короткий час ознайомити дітей з правилами гри; час проведення гри; організацію гри (змагання між окремими дітьми, командами класу, активну участь усіх дітей); зміну правил гри з метою активізації всіх дітей; підбиття підсумків гри.

Таким чином, позитивною стороною ігрових технологій є те, що вони сприяють використанню знань у новій ситуації, вносять різноманітність і викликають інтерес та позитивне ставлення до процесу навчання. У цьому виді діяльності дитина спостерігає, порівнює, класифікує предмети, проводить

доступний їй аналіз і синтез, узагальнює. Упровадження ігрових технологій на уроках допомагає активізувати розумову діяльність учнів, розвивати увагу дітей, спостережливість, кмітливість, самостійність мислення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гончарук О. Г. Інтерактивні технології в початковій школі. К. : Ред. загальнопедагогічна газета 2011. 128 с.
2. Казімірова В. Граймося з нами. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 46–47.
3. Самсоненко Л. Мотивація навчання. *Початкова школа*. 2015. № 6. С. 56–58.

***Терпелюк В.В.***,

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
імені Тараса Шевченка*

## **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ГУМАНІСТИЧНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СОЦІУМУ**

Трактування інклюзивної освіти як педагогічного та соціального феномену, що надає рівний доступ до якісної освіти усіх дітей без винятку, є найбільш універсальним. Дане визначення ґрунтується на гуманізмі, балансі інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів. Однак, її концепція еволюціонувала у бік ідеї про те, що всі без виключення діти повинні мати однакові права, умови та можливості у сфері освіти, незалежно від їхнього культурного, економічного та соціального статусу тощо [4].

У широкому розумінні поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми; йдеться про дітей із особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей, а також дітей із соціально-вразливих груп (вихованців дитячих будинків і т. ін.)» [7, с. 16].

Зазначимо, що існує чимало теоретичних класифікацій відхилень у здоров'ї та розвитку людини. Британська шкала обмеження можливостей є однією із найбільш поширених. За цією шкалою недуга визначається як втрата чи аномалія психічних або фізіологічних функцій, елементів аномальної структури, що утруднює діяльність, а обмежена можливість – як втрата здатності (внаслідок дефекту) виконувати певну діяльність в межах того, що вважається нормою для людини, недієздатність – як наслідок дефекту чи



обмежена можливість конкретної людини, що перешкоджає чи обмежує виконання нею певної нормальної ролі, виходячи із вікових чи соціальних факторів [8, с. 331].

У соціальній роботі з дітьми з функціональними обмеженнями варто виділити низку загальних і специфічних закономірностей. До таких закономірностей слід віднести: «зміну сутності державної політики стосовно дітей з обмеженими можливостями і вироблення певних механізмів для їх реалізації» [6, с. 33].

Однією із таких новітніх освітніх моделей можна назвати інклюзивну освіту.

Варто зауважити, працюючи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями слід керуватися такими принципами:

- дотримання прав дитини;
- надання державних гарантій у сфері соціального обслуговування;
- забезпечення рівних можливостей щодо отримання соціальних послуг і їхньої доступності для дітей;
- доступність всіх видів соціального обслуговування;
- орієнтації соціального обслуговування на індивідуальні потреби дитини-інваліда;
- пріоритетність заходів із соціальної адаптації дітей-інвалідів;
- відповідальність органів державної влади, органів місцевого самоуправління за дотримання прав дітей-інвалідів у сфері соціального обслуговування [5].

Разом з тим, для забезпечення соціальної допомоги і підтримки дітей з обмеженими функціональними можливостями фахівцям, які працюють з даною категорією дітей, слід забезпечити допустиме і доцільне посередництво між особистістю дитини, сім'ї, з одного боку, і суспільством, з різними державними і громадськими структурами – з іншого; виконувати своєрідну роль «третьої особи, зв'язуючої ланки між дитиною і мікросередовищем, між дитиною з обмеженими можливостями і здоровим дітьми, сім'єю і суспільством; впливати на спілкування дитини і її відносини у мікросоціумі, стимулювати, спонукати дитину до тієї чи іншої діяльності, яка буде сприяти її прогресивному розвитку;

допомагати сім'ї, котра виховує дитину з обмеженими функціональними можливостями, організувати спеціалізовані види реабілітації [8].

У дослідженнях науковців В. Бондаря, А. Колупаєвої, Л. Савчук, Л. Будяк та ін. зазначається, що при інтеграції важливо використовувати декілька підходів:

– особистісно-орієнтований підхід, при якому дитина з інвалідністю сприймається, в першу чергу, як дитина з її природними дитячими інтересами, такими як потреба у спілкуванні, грі і т.п., тому необхідно враховувати індивідуальні особливості такої дитини: стан здоров'я дитини, сильні сторони її розвитку, індивідуальні потреби і складності дитини на шляху оволодіння дошкільною освітою і підготовки її до школи; враховуються індивідуальні запити і можливості кожної сім'ї;

– сімейно-орієнтований підхід: сім'я – первинна система, яка підтримує дитину. Саме тому батьківські уявлення, очікування, потреби, знання відносно власних дітей є важливими при плануванні і виконанні програми раннього втручання.

– міждисциплінарний підхід. Міждисциплінарний підхід в освітній роботі з дітьми з особливими потребами – спільна робота всіх фахівців закладу та спеціалістів різних областей – медицини, педагогіки, психології, соціальної роботи, які складають єдину команду міждисциплінарної взаємодії.

Виходячи із зазначеного вище, можемо визначити мету інклюзивного навчання – надання кожному члену суспільства рівних прав на отримання освіти, на можливість брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток.

Інклюзивна система освіти є також корисною і для суспільства, оскільки змінюється громадська думка і відношення до людей, «які не такі, як всі», суспільство вчиться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей.

Таким чином, інклюзія – це процес реального включення осіб з особливими потребами в активне суспільне життя, необхідний для всіх членів суспільства.

Таким чином, проблема адаптації дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному середовищі буде успішно вирішена за умови спільної діяльності суспільства і його соціальних інститутів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи [Електронний ресурс] Сурдопедагогіка – Режим доступу : <http://surdopedagogika.com/s8.htm> – Назва з екрану.
2. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупаєвої. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
3. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової–Еннс О. В. / Кол. Авторів : Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова–Еннс, С. Ю. Буров, В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Ю. М. Найда. К., 2012. 216 с.
4. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
5. Колупаєва А. А., Будяк Л. В. Впровадження інклюзивного навчання при проведенні реформування в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі*: Тези доповідей: Х Міжнародна науково-практична конференція. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К., 2009. 272 с.
6. Лупарт Д., Веббер Ч. Шкільна реформа в Канаді : перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. Ексерсіонаїїу Есіисаііоп. Сапасіа, 12 (2). С. 7–52.
7. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ., 2010. 363 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). *Режим доступу*: <http://www.education-inclusive.com>
8. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : Соціальна педагогіка : Підручник / За ред. проф. Капської А. 3-є вид. перероб. і доп. Київ, 2006. С. 329–368.

**Ткачук О.В.**

*студентка факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,*

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти*

*Волинського національного університету  
імені Лесі Українки* **Кузава І.Б.**

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Перед сучасною системою освіти стоїть проблема формування основ розуміння світу як динамічно змінюваного, у якому особистість перебуває в стані постійного творця цього світу й самої себе, головним результатом і

умовою чого є гармонія людини із самою собою, з оточуючим її середовищем. Вирішення цього завдання вимагає розширення психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на розкриття закономірностей розвитку людини як цілісної особистості, формування її самосвідомості, ставлення особистості до себе, її ціннісних орієнтацій тощо.

Мета: вивчити і науково обґрунтувати особливості формування самосвідомості учнів початкової школи.

Аналіз психолого-педагогічних напрацювань останніх десятиріч дає змогу переглянути існуючі уявлення про вікові можливості молодших школярів (О. Дусавицький, Н. Бібік, С. Максименко, В. Рєпкін, О. Савченко, Н. Коваль) і зробити висновок стосовно невичерпності пізнавальних можливостей школярів. Відбуваються кардинальні зміни в мотиваційній структурі особистості учнів, а процес організації різноманітних міжособистісних стосунків у спілкуванні дітей сприяє розвитку самосвідомості.

Дослідженню ж особливостей формування самосвідомості в учнів початкової школи були присвячені праці В. Сухомлинського, П. Чамати, Н. Михальченко та деяких інших авторів.

На основі аналізу наявної літератури можна стверджувати, що найповніше аспект формування самосвідомості дітей молодшого шкільного віку висвітлений у працях В. Сухомлинського, який розглядав формування самосвідомості як серцевину або стрижень духовного розвитку молодших школярів [3]. Відтак аналіз проблеми формування самосвідомості в його педагогічній спадщині, на нашу думку, має здійснюватися в контексті загальної концепції духовного розвитку дітей цього віку. Так, на думку В. Сухомлинського, саме в роки навчання в I–IV класах – від 7 до 11 років – відбувається становлення людини. Звичайно, цей процес не завершується до закінчення початкової школи, проте на ці роки припадає найбільш інтенсивний відрізок людського життя. «Дитина в цей період повинна не тільки готуватися до подальшого навчання, накопичувати багаж знань і вмінь, щоб успішно навчатися далі. Вона має жити багатим духовним життям. Роки навчання в

початкових класах – цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра» [4, с. 100].

Одним з чинників впливу на формування самосвідомості учнів педагогічні науки початкової школи є спілкування. З огляду на це В. Сухомлинський стверджував: «Якою стане людина, – це залежить від того, яке в неї спілкування з іншими людьми, до чого воно кличе думку й волю, який світ людського відкривається перед нею» [2, с. 502].

Духовне життя, духовне багатство людини, зазначав він, визначається багатством її морального ставлення до навколишнього світу, змістом і характером її взаємодії з природою та людьми [2, с. 233].

Актуальною є думка П. Чамати про те, що з розвитком самосвідомості молодших школярів зростають також критичність і самостійність їхньої самооцінки. Так, в учнів перших класів самооцінка майже завжди залежить від їхньої оцінки вчителями та батьками, в той час, як учні других і третіх класів вже виявляють певну самостійність у самооцінці, порівнюючи за цих умов себе з іншими школярами, а також свою сучасну діяльність з минулою. Разом з тим, діти легше оцінюють інших, зокрема своїх однокласників, аніж самих себе. Оцінюючи себе спочатку лише на вимогу дорослих, вони з часом починають робити це і з власної ініціативи. Свою самооцінку діти навчаються узгоджувати з оцінкою себе з боку дорослих, зокрема вчителів, і товаришів по класу, завдяки чому їхня самооцінка стає більш правильною та об'єктивною [5, с. 36].

Н. Михальченко говорив про те, що самосвідомість особистості представляється як здатність людини безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе з боку, рефлексувати з приводу своїх можливостей У її дисертаційній роботі рефлексивність розглядається як одна з властивостей свідомості, а рефлексія як процес осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів своїх діяльності, принципів, цінностей, прагнень. Як засвідчує практика, виховання молодшого школяра як суб'єкта

життєдіяльності, здатного шанобливо, гідно ставитися до себе та до оточуючих, підмінюється надмірною інтелектуалізацією дитини, орієнтацією на формальні результати навчання; спостерігаються відсутність достатнього досвіду, зниження інтересу вчителів початкових класів до виховання свідомого ставлення зростаючої особистості дитини до сім'ї, суспільства, Батьківщини [1].

Теоретичний аналіз досліджень з проблеми дозволяє зробити висновок: самосвідомість є невід'ємною властивістю соціального суб'єкта, вищим, порівняно зі свідомістю, рівнем духовного освоєння ним дійсності й самого себе, у якій, на відміну від предметної свідомості, суб'єкт і світ розглядаються в їх нерозривній єдності. Як найбільш синтетична форма духовного освоєння дійсності, самосвідомість включає в себе елементи різних видів такого осягнення: пізнавальний, ідеалізуючий, оцінний, нормативно-регулятивний, мотиваційний та інші.

Завдяки самосвідомості особистість може не тільки краще орієнтуватися в оточуючому світі й у самій собі, але й свідомо контролювати й регулювати свої дії та ставлення до природи і суспільства, свої відносини з іншими людьми. Тому формування самосвідомості є своєрідним каталізатором особистісного становлення молодшого школяра.

Самосвідомість особистості молодшого школяра не може бути зведена лише до самопізнання, а включає в себе також самоставлення, самопроєктування, самооцінку, самомотивацію, самовиховання та формування самосвідомості дітей молодшого шкільного віку відбувається на основі загальних закономірностей їхнього духовного розвитку й мислення, для якого характерні конкретно-образний характер, емоційна забарвленість, домінування уяви й фантазії. Розвиток самосвідомості в цьому віці відбувається двома шляхами: шляхом усвідомлення власного «Я» (індивідуальна самосвідомість) і шляхом усвідомлення своєї належності до різних людських спільнот (соціальна самосвідомість).

Зусилля науковців та практиків сьогодні спрямовані на пошуки нових організаційних і змістових компонентів навчальної діяльності, за яких відбувається розвиток мислення молодших школярів та оптимізується навчально-виховний процес. Для вирішення проблеми оновлення змісту шкільної освіти передбачається створення таких навчальних інтегрованих курсів, що спираються на реальний досвід школярів та їх зону найближчого розвитку, сприяють інтегрованому пізнанню оточуючого середовища. Одним з них є «Я у світі», головним завданням якого якраз і є формування самосвідомості молодших школярів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Михальченко Н. В. Динаміка розвитку патріотичної рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2007. 21 с.
2. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу // Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Т. 1. К.: Рад. шк., 1976. С. 209–637.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Як виховати справжню людину // Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Т. 2. К.: Рад. шк., 1976. С. 149–654.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Т. 3. К.: Рад. шк., 1977. С. 7– 282.
5. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. К. : Знання, 1965. 48 с.

*Тулашвілі Ю.Й.,*

*доктор педагогічних наук, професор,*

*Луцький національний технічний університет*

#### **ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ТА МЕТОДИКА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Оволодіння навичками правильного сприймання символічної інформації та її відтворення для незрячих і слабозорих суб'єктів освітньої діяльності в процесі соціальної реабілітації є вкрай необхідним. Особливого значення такі вміння набувають сьогодні, коли для створення, подання та передачі інформації широко використовується схематична структура.

Здійснюючи аналіз методів застосування тактильних відображень у процесі навчання осіб з порушеннями зору дослідниками ставився акцент на важливості використання технічних тифлопедагогічних засобів.

Підтвердженням цього є низка тифлопедагогічних досліджень, що доводять важливість застосування засобів графічно-тактильного сприйняття у навчально-виховному процесі та трудовій діяльності незрячих [1; 2; 3]. Їх результати свідчать про особливу роль пізнавальної функції рельєфної графіки.

Оскільки значна частина успіху при побудові рельєфних зображень припадає безпосередньо на процес здійснення побудови з використанням того чи іншого приладу, можна зробити висновок, що важливу роль у цьому відіграє методика його застосування. У процесі навчання, зображення побудоване особою з порушеннями зору із застосуванням технічних засобів для рельєфного креслення, забезпечує можливість самоконтролю за правильністю процесів формування уяви про об'єкти, якісні характеристики яких можна подавати у вигляді графічно-тактильних символів.

Для детального розуміння важливості розв'язання проблеми відтворення та сприйняття графічних зображень людьми з порушеннями зору необхідно здійснити аналіз чинних приладів рельєфного креслення щодо їх найбільш зручного та ефективного використання.

Один із перших приладів для рельєфного креслення – прилад Семевського. Він є комбінованим набором приладдя для позитивного та негативного креслення як на папері для тривалого зберігання, так і для створення короткочасних зображень. До складу цього приладу входить, зокрема, пластиковий планшет, вкритий спеціальною мастикою (шар товщиною близько 1 мм), до складу якої входять віск і бітум. За допомогою металевого конічного рейсфедера наноситься добре відчутна, досить висока (висотою до 2 мм) лінія, яка в разі необхідності легко стирається округлим металевим зрівнювачем.

До переваг процесу креслення на приладі Семевського слід віднести: воно позитивне, тобто, щоб сприймати зображення, його не потрібно перегортати; зображення однаково добре сприймається як дотиком, так і залишковим зором; користувач має можливість створювати тимчасові зображення і легко редагувати їх. Основними недоліками креслення на



планшеті є: грубість ліній, а отже, низька точність креслення; неможливість виділення окремих фрагментів зображення більш жирною лінією; громіздкість і важкість.

Для креслення на папері рекомендується використовувати звичайний брайлівський папір або напівватман. Для отримання якісного зображення під аркуш паперу необхідно підкласти пластину гуми товщиною не менше 0,5 мм. Креслення виконується як звичайним грифелем, так і рейсфедером з коліщатком на кінці, яке може мати рівні, пунктирні та зубчасті краї, причому зубчики можуть бути різної форми й товщини, що дає можливість виділення певних частин зображення, замінюючи кольорове виділення дотиковим. Основним недоліком такого креслення є те, що воно з'являється на зворотному боці паперу, отже, щоб розглянути його, аркуш потрібно перегортати.

Прилад Гриньова є вдосконаленим приладом Семевського, який, окрім креслення на планшеті та на папері, дає можливість створення об'ємних тримірних моделей геометричних тіл. Переваги креслення густою пастою: відносна простота користування, зрозумілість створення зображення також і для людей із нормальним зором. Прилад має більшість недоліків приладу Семевського, які, на жаль, не були усунені Гриньовим, а також, має свої вади: ще більша, ніж у Семевського, громіздкість, вага та дорожня виготовлення.

Сьогодні найбільш поширеним способом створення «вручну» та використання тактильних зображень, що широко застосовується у тифлопедагогіці, є їх створення за допомогою приладу «Школяр». Прилад складається з набору пластикових аркушів різної товщини і фіксує рамки. На практиці, для заміни дорогих пластикових аркушів широко використовуються канцелярські «файли» – спеціальні пластикові пакети. Малювання здійснюється звичайною кульковою ручкою, навіть без пасти. Переваги такого способу креслення: надзвичайна простота в користуванні, позитивне та негативне зображення, яке сприймається на дотик.

У дослідженнях [1, с. 9] наголошується, що використання голосового супроводу в поєднанні з конкретизованим змістом, який підкріплюється

„наочним” поданням із застосуванням тактильного сприймання, значно підвищує ефективність навчальної підготовки осіб з порушеннями зору. Тому, технічні засоби (до яких відноситься комп’ютерна техніка) для таких людей відіграють важливу роль у навчання, в побуті та у обміні інформацією. Комп’ютер, що призначений для використання особами з порушеннями зору, укомплектовується спеціальними приладами такими як Брайлівським монітором, Брайлівським принтером та засобами 3-D відтворення.

Виконаний нами аналіз ролі застосування комп’ютерної техніки в системі соціальної реабілітації осіб із порушеннями зору висвітлює, що комп’ютер виступає:

- як засіб адаптації до сучасних інформаційних технологій, що досягається формуванням компенсаторних пристосувань;
- як об’єкт вивчення, який є невід’ємною складовою всіх процесів та явищ, що виникають і розвиваються в сучасному інформаційному суспільстві;
- як технічний засіб навчання, який замінює рельєфні наочні та друковані засоби (від тактильно-крапкового до 3-D відтворення) та забезпечує голосовий супровід. Створює можливості на базі апаратно-програмних тифлокомплексів реалізовувати програмоване і проблемне навчання.

Тому, в сучасних умовах застосування комп’ютерної техніки в системі соціальної реабілітації осіб із порушеннями зору значно сприяє підвищенню в них інтересу до отримання знань, до професіоналізації, формуванню мотивації до оволодіння фахом, створює в них відчуття причетності до суспільного розвитку та науково-технічного прогресу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Коваленко Л. В. Від Брайля до комп’ютера. *Комп’ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами. Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації* : зб. наук. доп. і статей ; [уклад. Л. В. Коваленко]. К. : Вища школа, 2002. С. 7–16.
2. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : Підручник. К. : Знання, 2008. 365 с.
3. Соціальна робота в Україні : навч. посібник / І. Д Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко [та ін.] ; за ред.. І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. К. : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

**Шмідт В.М.,**  
*магістрант факультету педагогічної освіти  
та соціальної роботи,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*  
**Науковий керівник** – *доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри спеціальної  
та інклюзивної освіти  
Волинського національного університету  
імені Лесі Українки* **Кузава І.Б.**

## **АДАПТАЦІЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

Сьогодні, коли в нашій країні відбувається реформа освіти, яка включає інтеграцію дітей з порушеннями мовлення із спеціальних закладів в загальноосвітній простір, досить актуальною проблемою для фахівців-педагогів є проблема адаптації учнів з різноманітними порушеннями мовлення до навчання в школі.

Для дітей із порушеннями мовлення початок навчання в закладі загальної середньої освіти – важлива подія, що викликає зміни всього способу їх життя та діяльності. Першокласники з порушеннями мовленнєвого розвитку по-різному переживають цю зміну залежно від психологічної готовності. Спостереження фізіологів, психологів, педагогів показують, що серед цих дітей є такі, які через індивідуальні особливості важко адаптуються до нових умов.

Відхилення від вікових нормативних показників у розвитку усного мовлення створюють дитині проблеми у комунікації з дорослими і ровесниками, в опануванні навчальної діяльності, що гальмує процес засвоєння загальноосвітніх знань, розвиток навчальних умінь, навичок читання й письма у початковій школі, а також особистісний поступ дитини. Це зумовлює загострення проблеми соціально-психологічної адаптації особи з мовними вадами до навчання у школі [1, с.9].

У «Психологічному словнику» термін «адаптація» пояснюється як процес пристосування організму, особистості до зміни оточуючих умов життя, діяльності за допомогою фізіологічних, психічних і соціальних реакцій,

спрямованих на створення передумов нормального функціонування у незвичних умовах [3, с.11].

Як зазначає у своїх дослідженнях Н. Гуткіна, безболісна адаптація та успішне навчання у школі можливе лише за умови, якщо на момент вступу до неї дитина набула відповідного особистісного, мовленнєвого, інтелектуального та фізичного рівня розвитку. Тобто, основою, що має бути закладена у процесі розвитку особистості у дошкільному періоді, є психологічна готовність дитини до школи. Характерною рисою цього періоду є здатність підпорядкування мотивів своєї поведінки. Це дає можливість керувати своєю поведінкою, яка необхідна для того, щоб включитися у спільну діяльність, приймати систему вимог, яку ставить школа і вчитель. Довільність поведінки – один з найважливіших показників готовності до навчання в школі [1, с.35; 5, с.142].

Л. Божович вважає одним із критеріїв готовності дитини до школи і наступної адаптації – «внутрішню позицію школяра» [2, с.314]. Це психологічне новоутворення виникає в кінці дошкільного віку і є сплавом двох потреб – пізнавальної і потреби в спілкуванні з дорослим на новому рівні. Саме поєднання цих двох потреб дозволяє дитині свідомо формувати свої наміри і цілі та виявляється у довільній поведінці.

У низці досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів (Р. Левіної, С. Ляпідевського, О. Мастюкової, І. Маєвської, Дж. Брунера та ін.) зазначається, що діти-логопати зазнають значних труднощів у процесі встановлення контакту з оточенням, вони не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення. У процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування, гостро переживають свій мовленнєвий дефект. У деяких із цих дітей спостерігається мовленнєвий негативізм – відмова від спілкування, замкненість. У більшості дітей із ускладненим варіантом загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) можлива надмірна розгальмованість поведінки. Такі діти імпульсивні, іноді важко передбачити, що вони здатні зробити наступної хвилини. Виникають ситуації, коли дитина надмірно запальна, забіякувата, агресивна, жорстока. Це буває

внаслідок глибшого ураження головного мозку та підвищеної судомної готовності [6, с. 87]. Тому важливою є позиція класовода, який повинен сприяти адаптації дитини до шкільних вимог, розвивати навички доброзичливої комунікації у класному колективі.

Як свідчать дослідження Л. Шипіциної, молодші школярі з порушеннями мовлення, на відміну від однолітків із типовим розвитком, тривалий час [6, с. 114]:

- більш залежні від дорослих;
- для них притаманна пасивність, спонтанність поведінки (часто не можуть пояснити власних вчинків);
- у переважної більшості дітей домінують негативні емоції та підвищена схильність до стресових станів.

Отже, успішна адаптація дітей із порушеннями мовлення до навчання у школі можлива лише за умов:

- соціально-психологічної готовності старших дошкільників до навчання у школі;
- створення класоводом доброзичливого клімату у класному колективі;
- розвиток комунікативних навичок між учнями класу із типовим розвитком та особами з порушеннями мовлення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. / упоряд. Т. Червона. К. : Шк. світ, 2008. 128 с.
2. Божович Л.Н. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Проспект, 2002. 414 с.
3. Психологічний словник [Текст] / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. К. : Науковий світ, 2007. 274 с.
4. Собо́тович Е.Ф., Андрусишин Л.Е., Бартенева Л.И. и др. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. К. : ЧП «Компания «Актуальна освіта»», 1998. 127 с.
5. Формування готовності дітей із ТПМ до навчання в школі засобами пізнавальних завдань випереджаючого характеру / О. В. Ласточкіна, А. І. Кравченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 141–144.
6. Хрестоматія по логопедии / под ред. Л. С. Волковой. В 2-х томах. М. : ВЛАДОС, 1997. 428 с. Т. 2.