



Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної конференції

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
(вітчизняний та зарубіжний досвід)

Кожна дитина особлива



м. Чернівці – 2024

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Львівський національний університет імені Івана Франка
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Рівненський державний гуманітарний університет
Сучавський університет «Штефана чел Маре» (м. Сучава, Румунія),
Державна Вища Професійна Школа імені Станіслава Тарновського
(м. Тарнобжег, Польща)
Вища спортивна школа м. Сучави (м. Сучава, Румунія)

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
(вітчизняний та зарубіжний досвід)**

**Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної конференції**

29 квітня 2024 р.



Чернівці
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
2024



Yuriy Fedkovych
Chernivtsi National University

CILLECTION OF MATERIALS
of the International Scientific and Practical Conference

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
PRESCHOOL TEACHERS
TO WORK WITH CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
(national and international experience)

Each child is unique



Chernivtsi – 2024

Ministry of Education and Science of Ukraine
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Ivan Franko National University of Lviv
Zhytomyr Ivan Franko State University
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Rivne State University of Humanities
Stefan cel Mare University of Suceava (Romania)
State Higher Vocational School prof. Stanislaw Tarnowski in Tarnobrzeg (Poland)
Higher Sports School of Suceava (Romania)

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO
WORK WITH CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
(national and international experience)**

**Collection of materials
International scientific and practical conference**

29th of April, 2024



Chernivtsi
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Федірчик Тетяна Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Олійник Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Колтунович Тетяна Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Найда Руслана Григорівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені професора Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету, директор Українського інституту дитинства;

Серденчук Надія-Лаура – доктор філософії, доцент, директор департаменту підготовки викладачів факультету педагогічних наук Сучавського університету “Штефан чел Марє” (Румунія);

Земба-Колодзей Беата – доктор філософії, доцент Державної вищої професійної школи імені проф. Станіслава Тарновського в Тарнобжегу (Польща)

Рецензенти:

Мачинська Наталія Ігорівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

П-841 Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (вітчизняний та зарубіжний досвід) : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 29 квітня 2024 р.). Чернівці : Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2024. 188 с.

P-841 Professional training of future preschool teachers to work with children with special educational needs (national and international experience): collection of materials of the International Scientific and Practical Conference (Chernivtsi, April 29, 2024). Chernivtsi: Yu. Fedkovych Chernivtsi National University, 2024. 188 p.

До збірника увійшли наукові доповіді та виступи учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (вітчизняний та зарубіжний досвід)» (м. Чернівці, 29 квітня 2024 р.), присвячені питанням теорії, методики та практики інклюзивної освіти, технологіям навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти та початкової школи, ефективним технологіям у логопедії, підготовці фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Збірник адресовано науковцям, педагогам, студентам, аспірантам, докторантам, широкому загалу читачів, усім, хто цікавиться проблемами розвитку вищої освіти.

ЗМІСТ

СВІТЛАНА АНДРІЙЧУК

МОЖЛИВОСТІ ЗАЛУЧЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 10

ГАННА БАРАБАЩУК

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ 14

ГАННА БЕСПАЛЬКО

РОЗВИТОК МОВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ..... 19

АНАСТАСІЯ ГЕСНЯ

РОЗВИТОК ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 24

ОЛЕНА ГОМОНЮК, ІННА ПЕРЕПЕЛЮК

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 29

ІРИНА ДІДУХ, НАТАЛІЯ КИРСТА, ОКСАНА КОНДУР

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 34

ЮЛІЯ ЖУРАТ

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС 38

АНАСТАСІЯ ЗУБРИЦЬКА

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ТА ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ
(VR/AR) У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ (ООП) 42

СЕРГІЙ КАРМАЛЮК

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ КОНВЕНЦІЇ ПРО ПРАВА ОСІБ
З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ..... 46

НАТАЛІЯ КИРСТА, ОКСАНА КОБИЛЕЦЬКА

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ
З ГРДУ 51

ТЕТЯНА КОЛТУНОВИЧ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
З РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ 55

МАРІЯ КОМІСАРИК

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РЕАЛІЙ
СЬОГОДЕННЯ 61

ТЕТЯНА КУДЯРСЬКА

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ 65

ТЕТЯНА КУДЯРСЬКА, МАРІЯ ШУРКО

ТЕРАПІЯ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 69

ЛЮБОВ КОСТИК

ВИКОРИСТАННЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ
ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ 73

ТЕТЯНА КУДЯРСЬКА, ДІАНА СТАШЕВСЬКА

ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ
ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 78

КАТЕРИНА КУЗНЕЦОВА

НЕЙРОІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ 82

МАРІЯ КУЛИК, ТЕТЯНА ПОТАПЧУК

РОЗВИТОК МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА 86

НАТАЛІЯ КУЧУМОВА

РОБОТА З БАТЬКАМИ ЯК СЕГМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ... 88

РОКСОЛЯНА КУШНІРИК

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МНЕМОТЕХНІКИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ
МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 92

ТАМАРА МАРЧІЙ-ДМИТРАШ

СУЧАСНИЙ СТАН ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО
НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 96

МАРИНА МАРЧУК

ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ ТА АСИСТЕНТОМ ВЧИТЕЛЯ –
ЕФЕКТИВНА УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ..... 101

НАТАЛІЯ МАЧИНСЬКА

ІНКЛЮЗІЯ В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ 106

ЛЮДМИЛА МАЦУК

ВПЛИВ ЕЙДЕТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ
ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ 109

ІРИНА МОСІЙЧУК, ТЕТЯНА ПОТАПЧУК

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... 113

МАРІЯ ОЛІЙНИК

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО
ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 116

ОЛЬГА ПАЛАГНЮК

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛОГОПЕДІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ В УМОВАХ ВІЙНИ 118

МАКСИМ ПАНСИК

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ
З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ 124

ЄЛИЗАВЕТА ПАНЧЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС
НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 126

ОКСАНА ПАРНА

ДІАГНОСТИКА ЗАЇКАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 130

ОКСАНА ПОЛІЩУК

МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДЛЯ ДІТЕЙ
З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ 133

ТЕТЯНА ПОТАПЧУК

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА ІНКЛЮЗІЯ: ШЛЯХ ДО СУСПІЛЬСТВА РІВНИХ
МОЖЛИВОСТЕЙ 138

ІРИНА РУДНИЦЬКА-ЮРІЙЧУК

ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ 141

АНДРІЙ СЕМЕНЕЦЬ

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОСІБ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 146

ОКСАНА СОРОЧИНСЬКА

АДАПТАЦІЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ДІТЕЙ
ІЗ ООП В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 150

ТЕТЯНА КУДЯРСЬКА, ДІАНА СТАШЕВСЬКА

ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ
ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 154

ІРИНА СТОЦЬКА, ТЕТЯНА ПОТАПЧУК

ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНИХ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ І ДІТЕЙ З ООП... 158

ЯРИНА ТАНЯВСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПУСКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... 161

ТЕТЯНА ТЕРНАВСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ..... 166

ЛЮДМИЛА ТИМЧУК, ХРИСТИНА ВЕРЕГА

ВПРОВАДЖЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ:
ОГЛЯД СУЧАСНОЇ СИТУАЦІЇ..... 169

ОЛЕНА ЧОПІК

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 179

ОЛЕКСАНДРА ШАРАН

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ..... 183

Світлана АНДРІЙЧУК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
управління Державної служби якості освіти у Чернівецькій області,
м. Чернівці*

МОЖЛИВОСТІ ЗАЛУЧЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Активне впровадження інклюзивного навчання в освітніх закладах, формування безбар'єрного суспільства, де кожен почуватиме себе комфортно й отримуватиме на рівних з іншими доступ до соціальних благ ставить перед освітніми закладами багато викликів. Мова йде, в першу чергу, і про формування у суспільстві толерантного ставлення до осіб з інвалідністю, і про створення доступного для осіб з особливими освітніми потребами архітектурно-просторового середовища, і про якісні освітні послуги, які надаватиме заклад освіти, і, звичайно ж, про індивідуальну освітню траєкторію кожного учня. Причому, беззаперечною є важливість якісного педагогічного супроводу навчання дитини, адже саме педагоги забезпечують реалізацію всього, переліченого вище.

Професійний педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами важливий із раннього віку. І якщо у закладі загальної середньої освіти уже напрацьовані певні алгоритми забезпечення якісного інклюзивного навчання, то у дошкільній цей процес лише починає активно розвиватися.

Батьки, котрі виховують дітей з інвалідністю чи особливостями у психофізичному розвитку, самостійно або після консультацій з спеціалістами приходять до визнання того, що лише постійна поетапна робота з належним чином підготовленими спеціалістами може дати позитивні результати у досягненнях їх дітей. Виправдовує себе також і принцип раннього виявлення і негайного початку корекційно-педагогічної роботи з дітьми, адже зменшується кількість і знижуються важкість вторинних порушень розвитку чи (і) поведінки. Саме тому з кожним роком у теорії і практиці інклюзивного навчання важливу роль відводять підготовці

педагогічних кадрів до корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. На етапі здобуття освіти у закладах загальної середньої освіти така робота вже дещо налагоджена, тоді як у закладах дошкілля забезпеченість роботи з такою категорією дітей якісним педагогічним супроводом залишається низькою.

Тому надважливою є робота, пов'язана із залученням та професійним розвитком педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами у дошкіллі.

Враховуючи положення нормативно-правових документів, що регулюють процеси впровадження інклюзивної освіти (зокрема, Концепцію розвитку інклюзивної освіти [3], Саламанську декларацію [4], Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї» [2] та інші), а також за результатами аналізу можливостей розв'язання питання кадрового забезпечення процесу інклюзії у дошкіллі та у закладах загальної середньої освіти, фахівцями Державної служби якості освіти розроблено рекомендації щодо основних напрямів роботи керівників ДНЗ та ЗЗСО щодо забезпечення якісного педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [1].

По перше, варто дбати про постійне підвищення кваліфікації педагогів, які вже працюють з дітьми: організувати навчання, давати можливість педагогам підвищувати кваліфікацію з питань інклюзії, запрошувати тренерів, організувати обмін досвідом як «горизонтально» (в межах одного закладу освіти), так і шляхом взаємодії з педагогами з інших закладів.

По друге, важливо мотивувати педагогів самим досліджувати інформаційні ресурси, рекомендовані фахівцями, впроваджувати передові практики, шукати і впроваджувати інновації.

По-третє, необхідно стимулювати вихователів і асистентів вихователів отримувати додаткову освіту. Важливо доносити інформацію про те, що засновник (відповідне управління освіти) може бути долучений до фінансування отримання педагогами другої вищої освіти, пов'язаною із забезпеченням інклюзивного навчання.

Корисними будуть зустрічі з експертами або ж іншими педагогами, що спеціалізуються на темі інклюзії, з керівниками і педагогами спеціальних шкіл. Вони володіють знаннями й досвідом, які можуть допомогти організувати якісне інклюзивне навчання у закладі дошкільної освіти.

Доречним також є залучення до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами студентів педагогічних закладів вищої освіти. Це молоді фахівці, яким цікаво спробувати «свої сили» ще під час навчання на практиці та залишитись працювати в закладі надалі. Для директора студенти педагогічних вишів – це один із варіантів вирішення кадрової проблеми.

Дуже важливо залучати педагогів до розробки та реалізації стратегії впровадження інклюзії в закладі дошкільної освіти. Залученість до визначення цілей сприяє «прийняттю» їх працівниками і, відповідно, формує почуття відповідальності за їх реалізацію.

Часто педагоги, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, самостійно намагаються знаходити методики роботи з ними або розробляють власні, що потребує великих затрат ресурсів (часу, матеріальних засобів, особистісних психоемоційних засобів тощо). Це питання може бути вирішене шляхом залучення педагогів до професійних спільнот, а також взаємодії з центрами професійного розвитку педагогічних працівників, що працюють у громаді. У співпраці з ЦПРПП педагоги можуть отримати психологічну підтримку та консультування під час організації якісного інклюзивного навчання, знайти необхідні програми підвищення кваліфікації, інші джерела інформації (вебресурси), необхідні для власного професійного розвитку.

Звичайно ж, проаналізовані вище можливості не можуть повністю забезпечити ефективне і успішне вирішення усіх труднощів, що виникають у педагогів під час роботи з дитиною з особливими освітніми потребами (що і неможливо з точки зору необхідності забезпечення індивідуального підходу до вихованця). Проте врахування керівником закладу дошкільної освіти перелічених рекомендацій може бути ґрунтовною базою для формування у колективі середовища, яке відкрите до

взаємодії з «особливими» вихованцями, яке складається з педагогів, що прагнуть бути кращими, вмотивовані до постійного підвищення власної професійної майстерності, а головне – розуміють важливість цього для кожного вихованця, незалежно від його статусу.

Список використаних джерел

1. Впроваджуємо інклюзію у закладі освіти: інформаційно-методичний посібник / Державна служба якості освіти України. Київ, 2023. 85с.
2. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
4. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/%20995_001-94#Text

Ганна БАРАБАЩУК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У розвитку інклюзивної освіти, одним з ключових векторів є робота з батьками дитини, що має обмеження в соматичному чи психічному розвитку. Сімейне середовище є первинним та емоційно значущим простором життєдіяльності дитини, яке покликане стати для неї «безпечною базою» та «тихою гаванню», однак життя більшості таких сімей супроводжується цілим рядом деструктивних переживань. Українські дослідники, які займаються проблемами психологічної підтримки сімей, які виховують дітей з інвалідністю наголошують, що причини порушень сімейних відносин пов'язані не тільки зі станом дитини, а перш за все з інтенсивним емоційним навантаженням, яке несуть члени таких сімей у зв'язку кризою та стресом [1]. Багато батьків у ситуації, що склалася, почувають себе безпорадними та некомпетентними.

Сімейне консультування як один з видів психологічної допомоги сім'ї, може стати майданчиком підтримки та навчання для таких батьків. Концепція сімейного консультування побудована на уявленнях про те, що сім'я являється єдиною цілісною системою, а її члени взаємодіючи між собою так чи інакше впливають один на одного. Характеристики окремих членів сім'ї допомагають з'ясувати її особливості, однак сімейна система є значно більше ніж сукупність характеристик окремих людей. Перед сімейним психологом стоїть завдання уважно дослідити внутрішню психічну динаміку когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій кожного члена сім'ї; здійснити діагностику взаємодії між членами сім'ї та з'ясувати основні моменти організації функціонування сім'ї [2].

Поява в сім'ї дитини з інвалідністю може стати кризовим деструктивним фактором, що порушує її функціонування та структурні трансформації. До основних характеристик таких типів сімей можна віднести: розкол подружньої

підсистеми (один із партнерів не витримує психічного та фізичного навантаження, що виникає у зв'язку із доглядом за дитиною та йде з сім'ї, або ж батьківська функція перекладається на інших осіб); обмеженість здоров'я дитини стає певним стабілізатором сімейної системи, тим самим зберігаючи її структуру; порушеннях відносин між здоровою та хворою дитиною, викликаних низкою обмежень життєдіяльності та емоційним неприйняттям інвалідності; тип ставленням батьків до дитини, яка має дефект психічного чи соматичного характеру.

У процесі сімейного консультування варто також враховувати емоційний стан батьків, які звертаються за психологічною підтримкою. Батьки неповносправних дітей вбачають інвалідність як втрату, а де втрата там і горювання. Модель горя, яку запропонувала американська психологиня швейцарського походження Е.Кюблер-Росс, може стати орієнтиром для фахівця у роботі з особливою сім'єю. Модель включає такі стадії (етапи):

– заперечення: «Ні, це не могло з нами статися» ; «Тут якась помилка» «Я не вірю...»;

– злість/гнів: «Чому це сталося з нами?», «Чому моя дитина?». Неусвідомлена злість часто спрямована на медичних працівників, які повідомили про порушення в розвитку, на вихователів чи вчителів, які відмічають неадекватність в розвитку чи в поведінці дитини, на батьків інших дітей, які скаржаться на їхню дитину;

– перемовини: батьки переконані, що має бути спосіб виправити ситуацію. Ілюзія, яка пов'язана з фантазіями про життя, яке могло б бути у них, про їхню роль як батьків. Це певним чином спроба відстрочити дійсність та отримати можливість ще трохи пожити за старими правилами, здійснювати дії в тому руслі до якого звикли;

– депресія: «Виходу немає, усе байдуже». Той факт, що дитина недосконала, відрізняється від інших у психофізичному розвитку, турбує батьків та порушує їхню систему цінностей. Як результат, подібні міркування батьків утруднюють прийняття дитини як цінності. Наприкінці стадії батьки починають усвідомлювати свою відпо-

відальність, проте й досі відчують себе некомпетентними та безпорадними в питаннях догляду, розвитку, виховання та навчання дитини, звертаються до спеціалістів;

– прийняття: «Потрібно жити далі». На цій стадії батьки не просто вчаться жити в нових умовах, а й знаходять сили надихати інших, хто опинився у подібних обставинах.

Досить важливою у роботі з особливими сім'ями є модель подолання кризової ситуації. Ця модель запропонована німецькою психотерапевткою Е. Шухардт [3], яка працювала з сім'ями серед яких були також сім'ї, які виховували дитину з інвалідністю. Свою модель авторка представляє у вигляді спіралі, яка показує, що між окремими фазами не існує розривів, що вони завжди взаємопов'язані, та кожна наступна фаза пов'язана з першою базовою фазою. Водночас кожна нова фаза формується на основі накопиченого досвіду та знань із попередніх фаз, проте можливе і повернення у попередньо прожиту фазу. Тепер розглянемо їх детальніше.

Перша фаза спіралі: *невідомість*. Фаза невідомості має три типові проміжні стадії: стадія незнання (у батьків формуються сумніви щодо того чи все гаразд з їхньою дитиною); стадія невпевненості (батьки постійно спостерігають, порівнюють, консультуються); стадія – неприйняття (батьки намагаються відсторонитися від дійсності). Психологу, який працює із сім'єю, важливо не форсувати події, посилаючись на свою професійну компетентність, знання та досвід, необхідно пам'ятати, що для кожної людини переживання кризи є довготривалим та індивідуальним процесом.

Друга фаза спіралі: *достовірність(правдивість)*. Результатом пережитого у першій фазі невідомості є посилене відчуття нестерпності, однак з'являється готовність до дійсного сприйняття інформації про стан дитини (це може бути припущення чи постановка медичного діагнозу, важливо щоб ця інформація надходила від лікаря чи відповідного фахівця). Фахівці, які повідомляють припущення про порушення розвитку у дитини, слід встановити максимально позитивний контакт з рідними, брати до уваги психологічні та вікові особливості близьких, мати глибокі знання в галузі вікової патології та фізіології.

Третя фаза спіралі: *агресія*. Ця фаза є дуже важливою для подальшого розвитку процесу подолання кризової ситуації. У цей період спостерігаються як напади гніву, ненависті, так і стійкі стани недовіри, ворожості та звинувачень, спрямовані як на себе, так і на оточення. Психолог, який працює із сім'єю на цій фазі, використовує агресію як інструмент переживання кризи. Уникнути чи обійти негативні переживання неможливо, навпаки слід створити безпечні умови, де батьки без побоювання осуду зможуть висловити свій біль.

Четверта фаза спіралі: *договір*. У цей період сім'я проводить різноманітні додаткові обстеження, шукає «чарівні методи» лікування, поруч із традиційними можливостями медицини апробує також всілякі нетрадиційні та «чудодійні» методи лікування. Допомога сім'ї орієнтована на едукацію, а тому батьків забезпечують інформацією про послуги в місці проживання сім'ї, допомагають зорієнтуватися у величезному потоці різноманітних способів, методів лікування та реабілітації дітей, які пропонують різні організації. У цей період найреферентними людьми для батьків стають інші сім'ї, які виховують дитину з особливостями розвитку, тому батькам пропонується долучитися до батьківських груп взаємопідтримки.

П'ята фаза спіралі: *депресія*. Коли вичерпано всі ресурси батьків, як внутрішні, так і зовнішні, у спробах знайти кваліфікованого фахівця, вилікувати дитину або довести хибність поставлених діагнозів, сім'ї доводиться поховати свої надії, що призводить до глибокого відчаю та примирення. Цей процес емоційного переживання авторка називає «роботою скорботи». Результатом цієї фази є здобуття свободи, можливості дистанціюватися від пережитих страждань та здатність самостійно організувати подальші дії.

Шоста фаза спіралі: *прийняття* означає готовність до нових перспектив і можливостей для життя з дитиною. Батьки починають бачити власне свою дитину, а не її діагноз.

Сьома фаза спіралі: *активність*. Джерелом активності батьків на цій фазі стають їхні внутрішні спонукання та бажання. У цей період у сім'ї формуються корисні навички подолання стресових ситуацій та способи справлятися з щоденними

труднощами, перерозподіляються можливі ресурси. Батьки висловлюють готовність активно і самостійно розв'язувати проблеми, що виникають.

Восьма фаза спіралі: *солідарність*. Ця фаза свідчить про успішний процес подолання психологічної кризи, коли батьки в нових для себе умовах змогли прийти до стану стабільності та готові конструктивно перебудувати своє життя. На думку Е. Шухер, солідарність досягається, коли пережите власне нещастя батьків перетворюється на їхню силу й енергію, яка прямує на благо інших і тим самим на благо всього суспільства.

Отже, сімейне консультування може бути дієвим видом психологічної допомоги сім'ї, оскільки робота здійснюється з усією сімейною системою в якій перебуває дитина з інвалідністю. Організуючи консультативний процес фахівець має володіти не тільки прийомами та техніками, але й розуміти світ сім'ї та переживання кожного її члена.

Список використаних джерел

1. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах / за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.
2. Яковенко О.В. Системний підхід в сімейному консультуванні. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2018. Том 1. С. 62-67.
3. Schuchardt E. Warum gerade ich? Leben lernen in Krisen. Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018. 360 p.

Ганна БЕСПАЛЬКО

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці*

РОЗВИТОК МОВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Правильне мовлення у дошкільному віці має велике значення з багатьох причин. По-перше, це ключовий елемент розвитку комунікативних навичок, що допомагає дітям висловлювати свої думки, почуття та потреби. По-друге, вміння грамотно висловлювати свої думки сприяє більш успішній адаптації в соціальному середовищі та взаємодії з однолітками та дорослими. По-третє, правильне мовлення впливає на розвиток когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять та мислення. Таким чином, відповідна підтримка та стимулювання мовленнєвого розвитку важливі в дошкільному віці для загального розвитку та самоствердження дитини. Проте, для тих у кого є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), це може стати суттєвою перешкодою на шляху до цих досягнень.

ЗНМ – це системне мовленнєве порушення, що за визначенням Ю.В. Рібцун, «проявляється у недостатній чи повній не сформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та / чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному)» [2, с. 32].

Аналіз мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ представлений у працях Н.В. Булгакової, С.В. Поліщук, Ю.В. Рібцун, Г.Б. Соколової, В.В. Тарасун, Л.І. Трофименко, М.К. Шеремет і ін. [1,2,3,4,5]. Розвиток мовлення та словотворення у дитини, відбувається поступово: формується як процес спілкування; відбувається знайомство з мовою як системою елементів та правил користування ними; формується нормативне мовлення, відповідне чинній та прийнятій

мовленнєвій нормі [3, с. 43].

Для дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення характерними є такі риси: стійка і тривала відсутність наслідування мовлення дорослих та появи нових слів; труднощі у виборі звуків і встановленні послідовності їх вживання; переважання скорочень слів за рахунок пропуску деяких звуків; багато граматичних помилок; значна диспропорція у формуванні інпресивного та експресивного мовлення; проблеми у створенні повних висловлювань і синтезі окремих елементів мови в єдине ціле; низький рівень активності у мовленні. Можна констатувати бідність активного словника дітей даної групи: вони дуже рідко утворюють антоніми, синоніми, використовують узагальнюючі слова, не знають назв частин предметів та заміняють їх назвою самого предмета. В активному словнику дітей з загальним недорозвитком мовлення домінують лише іменники та дієслова [5, с. 258].

Прийнято виділяти чотири рівні мовного розвитку, кожен з яких вимагає комплексного підходу та спеціалізованої підтримки, розробки індивідуальних програм та стратегій, спрямованих на розвиток мовлення дитини з відповідним рівнем мовленнєвого розвитку.

Діти з першим рівнем мовленнєвого розвитку потребують особливої уваги та індивідуалізованого підходу для стимулювання активності мовлення, оскільки в них відсутня загальнозживана мова. Дитину вчать розуміти мовлення, тренують її звуконаслідування, слухову та зорову увагу, пам'ять. Ефективними є використання ігрових ситуацій, де дитина може використовувати жести, міміку та звуки для спілкування. Наприклад, гра «Покажи та назви», де дитина може показати, або вказати на предмети та спробувати назвати їх. Використання картинок, малюнків або предметів для ілюстрації слів та концепцій допомагає зв'язати мовленнєві звуки з конкретними об'єктами або діями. Моделюючи короткі, прості фрази та речення, які дитина може повторювати, важливо підкреслювати успіхи дитини та заохочувати їх навіть за невеликі кроки у мовленні.

Розвиток активності мовлення у дітей з другим рівнем мовленнєвого розвитку

що характеризуються бідністю словникового запасу і явищами аграматизму, потребує систематичного та індивідуалізованого підходу, спрямованого на розвиток лексико-граматичних засобів мови, розуміння мови і мовної активності, фразової мови, уточненням звуко вимови і постановки відсутніх звуків.

У дітей з третім рівнем мовленнєвого розвитку спостерігаються такі особливості: всі складові мови, такі як лексика, граматики, фонетика, залишаються на недорозвиненому рівні. У їхніх власних висловленнях переважають прості речення, складні конструкції майже не використовуються. Вони допускають граматичні помилки, наприклад, у використанні числівників з іменниками чи прикметників у відповідному роді. Розуміння мови поступово покращується і наближається до стандартів. Проте вони мають труднощі у розрізненні морфологічних елементів, таких як числа та рід, а також у розумінні логіко-граматичних структур, що виражають різні відношення. Недостатній розвиток фонематичного слуху та сприймання призводить до того, що діти не готові до аналізу та синтезу звуків у словах самостійно, що ускладнює їхнє оволодіння грамотою без додаткової підтримки логопеда. Важливо продовжувати активно вчити нові слова, використовуючи різноманітні ігри, інтерактивні активності та контекстуальне навчання; працювати над удосконаленням граматичних навичок, зосереджуючись на правильному використанні форм слів, правильному порядку слів у реченнях та узгодженні числівників та прикметників з іменниками; моделювати правильні речення та фрази для дитини, щоб вона могла послідовно повторювати та використовувати їх у своєму мовленні.

Вправи на розвиток фонематичного слуху та сприймання звуків, такі як розрізнення та ідентифікація звуків у словах і завдання та ігри, які сприяють розумінню мовлення, зосереджуючись на розрізненні значень слів, причинно-наслідкових зв'язках допомагають дітям активізувати мовлення і покращити свої комунікативні навички.

Діти з четвертим рівнем розвитку мовлення мають вже значні досягнення у володінні мовою, але їм може бути ще потрібна допомога і підтримка для

досягнення повного успіху. Робота з ними може включати індивідуальні або групові заняття з логопедом, який допомагає дітям розвивати їхні мовленнєві навички, працюючи над конкретними проблемами, які вони можуть мати, такими як правильна артикуляція звуків, розуміння складних граматичних конструкцій. Використання ігор і розважальних активностей сприяють розвитку словникового запасу, граматики, розуміння і вживання мови, розвитку фонематичного слуху і фонетичних навичок, що допомагає в подальшому розвитку навичок читання та письма.

Стимулювання розвитку мовленнєвої та комунікативної активності вдома, включаючи читання разом, розповідання історій, активне слухання та обговорення нових слів, висловлення думок, ідей, почуттів через різноманітні активності, такі як обговорення тем, імпровізація, творчі завдання сприяють розвитку мовної активності дітей із ЗНМ.

За твердженням Г.Б. Соколової та Н.В. Булгакової: «корекційні впливи в процесі роботи з дітьми із ЗНМ необхідно здійснювати з урахуванням принципів: проведення занять із дітьми переважно в ігровій формі; індивідуального підходу до дітей; системності та доступності ігор та вправ для дитини; поступового ускладнення завдань» [3, с. 44].

Наочність – це невід’ємна складова логопедичних занять, що допомагає зробити їх пізнавальними, цікавими та емоційно насиченими. Ю.В. Рібцун обґрунтувала використання наочності у роботі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ, яка «сприяє: збагаченню словникового запасу; формуванню граматичних категорій та зв’язного мовлення дошкільників; навчанню дошкільників у рамках наочно-дійового мислення, що переважає у дітей зазначеної категорії; виробленню вміння зосереджувати увагу дошкільників із ЗНМ на змісті корекційно-розвивальних завдань; розвитку зорового сприймання та пам’яті; виникненню інтересу у дітей до пізнавальної діяльності» [2, с. 33].

Таким чином, діти із ЗНМ мають свої особливості і потребують індивідуального підходу до розвитку мовлення. Вони часто зустрічаються з

труднощами у вживанні мови, такими як аграматизми, недостатнє розуміння морфологічних структур та іншими аспектами мовленнєвої компетенції. Проведений аналіз вказує на важливість системного та комплексного підходу до розвитку активності мовлення у цих дітей. Робота з логопедом, індивідуальні та групові заняття, а також підтримка вдома від батьків є ключовими елементами успішного розвитку мовної активності. Додатково, важливо враховувати індивідуальні потреби та можливості кожної дитини, а також використовувати ігрові методики та стимулювати комунікативні навички.

Отже, ефективна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення вимагає комплексного підходу, спрямованого на створення сприятливого середовища для розвитку їхніх мовленнєвих навичок і особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Поліщук С.В. Рівні ЗНМ та їх загальна характеристика у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2011. Вип. 17(2). С. 286-293.
2. Рібцун Ю. В. Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 4. С.32–35. URL: https://lib.iitta.gov.ua/5818/1/Наочність_Рібцун_Ю.pdf
3. Соколова Г.Б., Булгакова Н.В. Особливості розвитку активного та пасивного словника у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (на прикладі ознайомлення з основними часовими категоріями). *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина» 2023. № 14(32). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-430-440](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-430-440)
4. Трофименко Л.І. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. *Дефектологія*. 2007. № 3. С. 34-40.
5. Шеремет М.К., Тарасун В.В. Логопедія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 376 с.

Анастасія ГЕСНЯ

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир

РОЗВИТОК ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Оволодіння творчою грою є одним з суттєвих показників формування особистості дитини. Високий рівень розвитку творчої гри в дитинстві служить необхідною умовою успішного освоєння дитиною досягнень культурного досвіду суспільства. Творча гра оптимізує соціалізацію дитини у світі дорослих, сприяє орієнтуванню у світі людських відносин. Д. Ельконін підкреслював, що гру не можна розуміти спрощено, як дії з символами (знаками), гра пов'язана з оперуванням смислами. У грі дитина реалізує свої бажання, пропускає їх через переживання і, таким чином, вперше починає усвідомлювати смисл людських взаємовідносин, набуває здатності здійснювати вольовий вибір.

Через гру діти усвідомлюють діяльність дорослих і набувають досвіду спілкування, необхідного для встановлення контактів з оточенням. У цьому зв'язку, формування ігрової компетентності дошкільника є важливим напрямом роботи вихователя ЗДО.

Ігрова діяльність розуміється нами як здатність організувати і реалізувати ігрову діяльність на високому рівні, що ґрунтується на досвідченості дитини дошкільного віку в ігровій діяльності, відповідних віку ігрових умінь, підкріплюється ігровими мотивами, а також мотивами самоствердження [2, с. 307].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [1] ігрова компетентність передбачає сформованість таких характеристик:

– емоційно-ціннісне ставлення, що включає стійкий інтерес та захоплення ігровою діяльністю, зацікавленість ігровими та реальними подіями, ігровим перевтіленням, цінності групової солідарності у грі;

– знання: про види і назви ігор, зміст ігор, норми поведінки в іграх;

– навички: обирати тему для ігор, розвивати сюжет на основі прямого і

опосередкованого досвіду, облаштовувати ігрове середовище, дотримуватись правил гри, узгоджувати власні дії з діями партнерів по грі.

Ігрова компетентність формується шляхом включення дитини в творчі ігри. Дослідники дитячої гри виділяють такі особливості сюжетно-рольової гри:

– наявність правил гри, які регламентують дії дитини, а їх засвоєння допомагає освоїти моральні норми, закладені в ролі;

– соціальні мотиви ігор;

– переживання емоцій, недоступних поки що у реальному житті, що зумовлює емоційний розвиток дитини; при цьому ускладнення гри сприяє усвідомленню і ускладненню емоцій;

– розвиток мислення і уяви дітей, усвідомлення смислів розіграних дій;

– розвиток мовлення, оскільки за допомогою слів дитина навчається виявляти свої думки і почуття, зрозуміти переживання партнерів, узгодити з ними свої дії.

Проте останнім часом серйозне занепокоєння з боку вчених викликає висновок про «збіднення» гри в дитячій субкультурі. Науковці відзначають низький рівень розвитку сюжетно-рольової гри дошкільників, що призводить до недорозвинення мотиваційно-потребнісної сфери дитини, довільності, комунікативних і поведінкових умінь. Результати спостережень доводять, що ігри дітей стають безмістовними, ігрові дії одноманітними, дошкільники не вміють розвинути сюжет гри, нечасто вживають предмети-замінники і не створюють нові ігрові ситуації. Отже, гра йде з життя дитини, а разом з нею і саме дитинство, – до такого невтішного висновку приходять дослідники дитячої гри.

Дослідники підкреслюють необхідність спеціального педагогічного керівництва ігровою діяльністю, що забезпечує своєчасний розвиток ігрової компетентності дитини. Вчені вказують на те, що вибір методів педагогічної підтримки у формуванні ігрової компетентності, повинен враховувати вікові особливості дітей, їх психічний розвиток, здібності, вміння та індивідуальні якості кожного.

Зазначимо, що гра має розвиватися як форма дитячої самодіяльності, проте її

розвиток не відбувається спонтанно, а потребує відповідних формувальних впливів. Також вихователю необхідно пам'ятати, що розвиток гри не обмежується навчанням різних ігрових дій та умінь розігрувати більш складні сюжети. Перехід гри у самостійну діяльність є основною метою вихователя, а це актуалізує проблему пошуку методів розвитку ігрової діяльності у дошкільному віці [2].

Розглянемо підходи до розвитку гри, які були запропоновані науковцями. Так, вчені, розглядали розвиток гри через розвиток реальних взаємовідносин дітей. Роль педагога має змінюватись в залежності від рівня розвитку відносин: якщо на етапі індивідуальних ігор дорослий розвиває інтерес до однолітків, бажання включатися в спільну діяльність, то на етапі спільних ігор сприяє засвоєнню дошкільниками норм поведінки і формуванню моральних ставлень.

Підхід, що полягає у впливі дорослого на зміст гри, а саме: вибір теми, розвиток сюжету, розподіл ролей, реалізація ігрових образів. Керівництво грою може здійснюватися як за допомогою прямих, так і опосередкованих методів. Непряме керівництво грою передбачає збагачення знань і вражень про суспільне життя, оновлення ігрового середовища, організацію образотворчої, трудової, конструктивної діяльності, яка може підштовхнути до гри. Прямі прийоми керівництва передбачають рольову участь педагога у грі, роз'яснення, допомогу, пораду в процесі гри, пропозицію нового сюжету тощо. Прямі прийоми керівництва все ж повинні забезпечувати самостійність дітей у грі.

Основна увага приділяється формуванню способів ігрової діяльності, які дозволять дитині реалізувати будь-який сюжет. Основними принципами були такі:

- для того, щоб діти опанували ігровими умінями, дорослому слід грати разом з ними;
- починаючи з раннього віку і далі, на кожному етапі дошкільного дитинства, при формуванні у дитини ігрових умінь необхідно орієнтувати її на взаємодію з партнером-однолітком;
- необхідно вчити дітей способам узгодження дій з партнерами;
- дорослий, граючи разом з дітьми протягом усього дошкільного періоду,

повинен на кожному з його етапів розгортати гру таким чином, щоб дитина «відкривала» і засвоювала специфічні, більш складні способи побудови того чи іншого виду гри.

Вчені виділяють 3 етапи формування ігрових дій у сюжетній грі. На першому етапі (1,5-3 роки) педагог, розгортаючи гру, робить особливий акцент на ігровій дії з іграшками і предметами-замінниками, створює ситуації, які стимулюють дитину до здійснення умовних дій з предметом. На другому етапі (3–5 років) вихователь формує у дітей вміння брати роль, розгортати рольову взаємодію, переходити в грі від однієї ролі до іншої. Найбільш успішно це можна здійснити, якщо будувати спільну гру з дітьми у вигляді ланцюжка рольових діалогів між учасниками, зміщуючи увагу дітей з умовних дій з предметом на рольову мову. На третьому етапі (5–7 років) діти повинні оволодіти вмінням придумувати нові різноманітні сюжети ігор, погоджувати ігрові задуми з партнерами по грі. З цією метою вихователь може розгорнути спільну з дітьми гру-придумування, що протікає в чисто мовному плані, основний зміст якої – складання нових сюжетів, які включають в себе різноманітні події.

Особливість процесу формування ігрових умінь полягає в тому, що дорослий є рівноправним партнером по грі, він грає разом з дитиною і зберігає тим самим природність гри.

Третій підхід організації сюжетно-рольової гри, передбачає комплексне керівництво грою. Щоб забезпечити розвиток гри педагогу необхідно дотримуватись таких умов:

- планомірно збагачувати життєвий досвід дитини, завдяки якому виникає задум гри і постійно збагачується її зміст;
- необхідно використовувати спеціальні навчальні ігри, в яких дитина в загальному інформаційному полі вчиться виділяти саме те, що дорослий вважає найбільш для неї цінним;
- потрібно своєчасно змінювати ігрове середовище, перш за все за рахунок внесення іграшок-замінників;

– під час гри потрібне спілкування з дорослим, який пропонує дітям новий і більш складний зміст гри.

Особлива увага надається змісту сюжетів дитячих ігор. Від того, який зміст буде вкладатися дорослим в пропонувані дітям ігри, залежить успіх передачі суспільством своєї культури підрастаючому поколінню.

Отже, сформованість ігрової компетентності дитини сприяє розвитку ігрової діяльності у дошкільному віці. У методиці гри виділяють такі підходи до розвитку ігрової діяльності: через формування міжособистісних взаємовідносин; через ускладнення способів ігрових дій; шляхом прямого і опосередкованого впливу педагога на сюжет і зміст гри; комплексний підхід.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.А., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Федорова М.А. Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою. *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи* : монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 300-314.

ОЛЕНА ГОМОНЮК

*Хмельницький національний університет
м. Хмельницький*

ІННА ПЕРЕПЕЛЮК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Більшість сучасних молодих людей, які здобули вищу освіту, володіють професійними компетентностями, проте цього замало, тим більше у професіях «людина – людина». Адже за результатами проведеного дослідження у Гарвардському та Стенфордському університетах, тільки 15% кар'єрного успіху забезпечується рівнем професійних навичок. У той час як інші 85% – це так звані «м'які навички» (Soft Skills) [4].

Важливо зазначити, що інноваційні зміни, що відбуваються у суспільстві також спрямовані на те, щоб під час освітнього процесу у здобувачів вищої освіти формувалися та розвивалися м'які навички.

В Оксфордському словнику поняття «soft skills» трактується як «компетенції, якими володіють співробітники, пов'язані з такими видами діяльності, як спілкування, розв'язання проблем і робота в команді. Згідно з різними опитуваннями, роботодавці вважають м'які навички є дуже важливими. Визначення soft skills іноді включає лояльність, ентузіазм, пунктуальність і сильну робочу етику, хоча критики стверджують, що це насправді не навички, а якості або атрибути, які хтось має і може (або не може) вибрати для прояву на роботі» [2, с. 28].

Можемо зауважити, що у професійній діяльності не менш важливими є й особистісні якості. Однак, на нашу думку, вони є основою для формування та розвитку soft skills. Саме тому пропонуємо розглянути класифікацію м'яких навичок, яку пропонують дослідники Н. Коляда та О. Кравченко.

Зокрема, вони до переліку м'яких навичок відносять:

- уміння працювати в команді: вміння слухати, здатність бачити єдину мету і знаходити шляхи її досягнення, вміння поєднувати власні амбіції із колективною справою, готовність підтримати, вміння переконувати і знаходити компроміс;
- лідерські якості: здатність об'єднувати людей навколо соціально значущої мети, вміння брати на себе відповідальність за весь колектив;
- креативність: вміння знаходити нестандартні, нові рішення знайомих ситуацій, здатність генерувати і втілювати в життя нові ідеї;
- організаторські здібності: вміння об'єднувати людей і чітко визначати обов'язки відповідно до можливостей кожного, ініціативність і вимогливість до себе і інших;
- комунікація: вміння спілкуватися відповідно до ситуації, враховувати міміку і жести, вміння домовлятися, відповідно починати і завершувати розмову, підсумовувати результати розмови, готовність спілкуватися з клієнтами будь-якого віку;
- емоційний інтелект: вміння розпізнавати чужі емоції і демонструвати свої, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи;
- робота з інформацією: вміння збирати, аналізувати і оцінювати нову інформацію, задавати потрібні питання; орієнтуватися у широкому інформаційному полі сучасного світу;
- системне мислення: вміння планувати, ставити поточні і кінцеві цілі і реалізовувати їх, аналізувати складні ситуації, знаходити оптимальне рішення;
- мотивація: уміння мотивувати себе і своїх клієнтів, розуміти чужі мотиви і наміри, долати проблеми і кризи та мотивувати клієнтів до цього [4].

Для формування та розвитку вищезазначених м'яких навичок у майбутніх педагогів дошкільної освіти необхідні відповідні умови. Сучасний заклад вищої освіти має сприяти всебічному розвитку особистості та готувати висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців.

Розвиток м'яких навичок має відбуватися під час навчання у ЗВО, а також під час неформальної освіти. Саме тому сьогодні в освітніх професійних програмах

підготовки фахівців дошкільної освіти та робочих програмах, а саме в освітніх компонентах зазначається, які soft skills мають сформуватися або розвинути у студентів під час вивчення того чи іншого освітнього компонента.

Відтак, це може реалізуватися завдяки використанню науково-педагогічними працівниками під час занять інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, проєктних завдань. Окрім цього, індивідуальне науково-дослідне завдання може бути таким, що сприятиме розвитку м'яких навичок (розробити командний проєкт, тренінг або захід, провести фрагмент заняття, тренінгу тощо) [1, 2].

Не менш важливим у розвитку м'яких навичок буде залучення студентів до студентського самоврядування. Участь у різних студентських товариствах, лабораторіях, школах та центрах є важливою складовою студентського життя, що сприяє розвитку не лише професійних компетентностей, але й дає можливість здобути практичний досвід, розширити соціальні контакти та особистісно зростати [4].

По-перше, студентські організації вимагають виконання певних ролей (координатор центру, голова студентського самоврядування тощо). Це потребує лідерських якостей, управлінських та організаційних умінь.

По-друге, це команда робота, тому не менш важливим є вміння працювати у команді (розподіляти обов'язки, співпрацювати з іншими тощо).

По-третє, це постійна комунікація з іншими студентами, науково-педагогічними працівниками, адміністрацією факультету та університету, а також іншими організаціями та установами.

По-четверте, студентські організації сприяють формуванню та розвитку соціальної відповідальності, розширенню мережі контактів, креативності та творчості.

Саме студентські організації та підрозділи у закладах вищої освіти є майданчиками для впровадження неформальної освіти. Сюди ми можемо віднести участь у різноманітних тренінгах, програмах та проєктах, що спрямовані на професійний і на особистісний розвиток.

Відтак, участь у проєктах, зокрема соціальних, та реалізація проєктів

здобувачами вищої освіти не тільки сприяє розвитку м'яких навичок, але й сприяють соціальній інтеграції та активній громадянській позиції [2, 4].

Онлайн-курси дають змогу студентам навчатися в зручний для них час і темп. Це сприяє розвитку навичок самоконтролю, тайм-менеджменту та самодисципліни.

Симуляції дозволяють майбутнім педагогам дошкільної освіти безпечно експериментувати з різними сценаріями, що допомагає розвивати навички прийняття рішень, адаптивність та критичне мислення.

Віртуальні симуляції створюють реалістичні умови, в яких студенти можуть тренувати навички ведення переговорів, управління конфліктами та лідерства без ризику для реальних ситуацій. Ігрові методики використовують елементи гри (бали, лідерборди, нагороди) для підвищення мотивації та залучення. Це допомагає розвивати такі навички, як наполегливість, цілеспрямованість і здатність працювати в команді.

Як бачимо, методів розвитку м'яких навичок у студентів є багато. Цей процес може відбуватися під час вивчення освітніх компонентів та під час позааудиторної роботи, самоосвіти тощо.

Вищезазначені методи – це лише мала частина тих методів, які сприятимуть розвитку soft skills. На сьогодні є велике розмаїття курсів, тренінгів, проєктів та програм, метою яких є розвинути ті чи інші м'які навички.

Отже, розвиток soft skills є тривалим процесом, що вимагає постійної практики та вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Гарань, Н., Замороцька, В. Soft skills як складник підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти. *Grail of Science*. 2023, (28), 328–331. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.52>
2. Гарань Н., Замороцька В., Колесник К. Розвиток «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023, №. 1 (103). С. 23–32. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284520](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284520)

3. Горбунова Л. Проблеми впровадження «soft-skills» у закладах вищої освіти в Україні. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня – 16 квітня 2023. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 85–87
4. Коляда Н.М., Кравченко О.О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2020. Том 6, № 27. С. 137–145. URI: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/1234_56789/13284

Ірина ДІДУХ, Наталія КИРСТА, Оксана КОНДУР
*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ*

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна освітня галузь вимагає від фахівців дошкільної освіти високого рівня професійної підготовки, готовності до досліджень і творчості в педагогічній діяльності, здатності до систематичного аналізу освітнього процесу. Н. Трофаїла наголошує, що «сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично-зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології навчання і виховання» [6, с. 89].

У процесі підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю використовують різноманітні сучасні технології навчання, а саме: проблемне навчання, особистісно-орієнтовану технологію навчання, технологію групової навчальної діяльності, технологію навчання як дослідження, проєктивні технології, інтерактивні технології, інформаційні технології, технологію концентрованого навчання, кейс-технологію та ін. [1, с.36]

Під час використання технології проблемного навчання викладач повинен вдало дібрати, сформулювати проблемну ситуацію, що спонукатиме здобувачів освіти ретельно аналізувати отриману інформацію, на підставі вивченого матеріалу зуміти її критично опрацювати. Ця технологія спонукає творчо мислити, розвиває відповідальність та самостійність. Окрім того, враховуючи специфіку підготовки майбутніх вихователів, для розв'язання проблемних ситуацій, студенту доведеться застосовувати набуті знання з декількох освітніх компонентів (психологічного, педагогічного, методичного змісту).

Для здобувачів освіти рекомендовано й різноманітні види неформальної освіти. Т. Журавко та О. Мельникова вважають неформальну освіту «тим інструментом фахового розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти,

що забезпечить наближення загальних освітніх послуг закладу вищої освіти до потреб, інтересів і мотивів конкретних здобувачів вищої освіти» [2, с. 144]. Відповідно завдяки неформальній освіті формуються soft skills майбутніх фахівців, що допоможуть їм не тільки швидко адаптуватися до вимог мінливого світу, але вчасно зрозуміти і переорієнтуватись, як набуті у процесі навчання hard та soft skills застосувати в нових умовах професійної діяльності.

Здобувачів ознайомлено і з різноманітними освітніми платформами та сайтами підвищення кваліфікації [4]. Для майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти рекомендуємо наступні:

Prometheus – <https://prometheus.org.ua>

Coursera – <https://www.coursera.org>

Всеосвіта – <https://vseosvita.ua>

Вихователь – <https://vyhovatel.com.ua/category/>

Прогресильні – <https://progresylni.org>

EdEra (Education Era) – www.ed-era.com

EdX – <https://www.edx.org>

Canvas Network – www.canvas.net

Udemy – www.udemy.com

Iversity – <https://iversity.org>

Стимулювання студентів до неформальної освіти забезпечується нормативно затвердженим у ЗВО Порядком визнання результатів такої форми навчання.

Одним із нових підходів навчання та виховання дітей дошкільного віку є STREAM-освіта, яка передбачає формування уявлень та вмінь дітей у галузях природничих наук, технологій, читання та письма, інженерії, мистецтва, математики. Дитина всебічно досліджує світ, а основною метою навчання є використання набутих нею знань у повсякденні.

STREAM-освіта – новий інтеграційний підхід до розвитку, виховання і навчання дітей. Відповідно підготовка майбутніх фахівців до інновацій у педагогічній діяльності сформує STREAM компетентність та низку нових навичок

(skills). Виокремлюємо питання, на які звертаємо особливу увагу: «Як вплинути на розвиток критичного мислення?», «Як розвивати креативність?», «Як формувати емоційний інтелект та вміння бути командним гравцем», «Як ухвалювати рішення та бути здатним ефективно взаємодіяти?», «Як уміти домовлятися?» тощо. Важливою залишається проблема створення умов освітнього середовища ЗВО, що сприятиме професійному зростанню компетентності здобувачів з використанням STREAM-технологій у процесі навчання.

Погоджуємося з думкою сучасних науковців О. Багузіної, Д. Грабчак, Б. Додж, Т. Марч і щодо ефективності використання квест-технологій в професійній підготовці фахівців. Майбутні вихователі розвиватимуть свої здібності в психологічно сприятливій атмосфері співробітництва, як: вміння здійснювати аналіз, синтезувати та оцінювати інформацію (Б. Додж, Т. Марч), сценарій, що організовує проєктну діяльність, використовуючи ресурси мережі Інтернет (Н. Гончарова, В. Шмідт), нові й перспективні технології в медіа-дидактиці (М. Гриневич), створення освітнього сайту, що активізуватиме самостійну (дослідницьку) роботу здобувачів з певної теми із вказівкою посилань на різні веб-сторінки (І. Каруна, М. Козяр, А. Федоров), інноваційну педагогічну ігрову технологію (О. Журба, К. Нечитайло, І. Сокол, І. Шкільна) [5, с. 20].

Вибір освітніх технологій для професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти визначається специфікою професійної діяльності й актуальними запитамі ринку праці задля забезпечення сталої конкурентноспроможності випускників ЗВО.

Отже, у процесі реалізації відповідних освітньо-професійних програм зі спеціальності 012 Дошкільна освіта рекомендовано запроваджувати інтегративні освітні технології. Приклади застосування таких технологій у ЗВО та їх ефективність представлено нами детальніше у [3].

Список використаних джерел

1. Козубовська І.В., Повідайчик О.С. Шикітка Г.М. Сучасні технології підготовки

- фахівців в галузі освіти. *The scientific heritage*. 2021. № 69. С. 34-39.
2. Мельникова О., Журавко Т. Неформальна освіта як інструмент фахового розвитку майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. *Věda a perspektivy*. 2023. № 2(21). С. 144-154.
 3. Integrated Technologies in the Educational Process of Professional Training / Mykhailyshyn H., Kondur O., Sorokolita O., Dyakiv I., Kryzhanivska A. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Vol. 12, Issue 2, Special Issue XXIX. P. 160-165.
 4. Платформи для вдосконалення навичок і саморозвитку. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/platformi-dlya-vdoskonalennya-navichok-i-samorozvitku>
 5. Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технологій в системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 284 с.
 6. Трофаїла Н. Д. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65, Т. 1. С. 89-92.

Юлія ЖУРАТ

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці*

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС

Впродовж багатьох років діти з аутизмом були позбавлені доступних для інших дітей форм медико-психолого-педагогічної допомоги, так як аутизм є складною проблемою не тільки у теоретичному, але і в практичному аспектах. Ця проблема вивчалась і висвітлювалася в медичній, психологічній і педагогічній літературі. Загалом це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris). Останнім часом в Україні цією проблемою цікавляться багато науковців і практиків (Г. Ілляшенко, К. Островська, М. Химко, Д. Шульженко). Корекційно-педагогічна робота з дітьми з РАС набуває на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки надзвичайної актуальності. У сучасній практиці все ще спостерігаються прогалини щодо корекції і терапії дитячого аутизму.

Під розладами аутистичного спектра розуміємо порушення розвитку, які виникають у ранньому віці та проявляються у наявності труднощів взаємодії та комунікації, стереотипної поведінки та інтересів. Державна статистика свідчить, що в Україні щороку народжується близько 500 тисяч дітей. Беручи до уваги світову статистику поширеності РАС (60-100 на 10 тис. населення в країнах Європи та кожну 68-му дитину в США), можна сказати, що в Україні щороку народжується від 3 до 7 тисяч дітей з розладами РАС [2]. Поставити діагноз можна вже у віці 2-3,5 років, але раніше постановка діагнозу робилась пізніше, до 4-5-го року життя. Фахівці, які допомагають таким дітям, наголошують, що найбільший ефект має раннє втручання. Для дитини з аутизмом характерні труднощі в усвідомленні власного емоційного стану, труднощі у формуванні уявлень про себе та партнера, нездатність регулювати тривалість та інтенсивність контакту, вибирати ефективні для неї засоби спілкування (дотик, погляд, співвідношення поз користування конкретними невербальними діями, регуляція інтонацій). Через відсутність

безпечного емоційного та комунікаційного простору та належної взаємодії розширення простору «Я» відбувається дуже повільно, і діти з аутизмом продовжують мати негативний досвід, намагаючись налагодити контакт з оточенням.

Сім'я – унікальна мікросоціальна структура, яка сприяє формуванню моральних якостей, ставлення до світу людини, уявлень про природу людських і суспільних стосунків. У цьому контексті сімейно-орієнтований підхід передбачає системну трансформацію в сім'ї. Послідовна та цілеспрямована робота з батьками, спрямована на підвищення їх здібностей, надання психологічної допомоги самим батькам, створення розвивального середовища для їхніх дітей. [3]. На жаль, багато сімей не тільки не мають достатніх умов для виховання дітей-аутистів, але, навпаки, сімейні умови руйнівні впливають на особистість дитини [3]. Така атмосфера в сім'ї виникає з наступних причин: члени сім'ї отримали важку психічну травму внаслідок народження дитини з вадами розвитку; відсутність у батьків необхідних психологічних і педагогічних знань, що зумовлено на особистісні особливості батьків або її культурно-ціннісні орієнтації на дитину. Що до сімей з аутичними дітьми, зазначимо, що важливим травмуючим фактором для батьків є невміння їхньої дитини до налагодження адекватного контакту як з оточуючими, так і з ними особисто. У майбутньому ця риса призводить до соціально-побутової непристосованості а також порушенню соціальної адаптації. Батьки, частіше матері, страждають від відсутності у власної дитини потреби подивитися в очі, обійняти, поговорити тощо. Часто байдужність і холодність аутичних дітей до близьких, переплітаються з підвищеною вразливістю і емоційною чутливістю. Ці діти лякаються різких звуків, підвищеного голосу, зауважень на свою адресу. Це робить складнішою їхню взаємодію з родиною і має потребу у постійному створенні спеціальних умов для їхньої життєдіяльності [3].

На жаль, у багатьох сім'ях, не лише не має адекватних умов для розвитку дитини з аутизмом, а й, навпаки, сімейна ситуація негативно впливає на особистість дитини. Багато досліджень виявляють пряму залежність впливу сімейного фактору на особливості розвитку дитини; чим частіше проявляється сімейне неблагополуччя,

тим сильніше виражені порушення у розвитку дитини.

В. Соммерс виокремлює п'ять категорій, що характеризують ставлення батьків до дитини з особливостями психофізичного розвитку: прийняття дитини та її особливостей; реакція заперечення дефекту; реакція сильної опіки, захисту та протекції; приховане несприйняття та відсторонення; відкрите несприйняття та відсторонення. [3].

Після появи у сім'ї дитини з відхиленнями у розвитку взаємини всередині родини, а також контакти з соціумом дещо спотворюються. Порушення, що виникають, пов'язані з психологічними особливостями такої дитини, а також із важким емоційним навантаженням, яке несуть всі члени сім'ї у зв'язку з довготривалим стресом. Переважна більшість батьків у даній ситуації стають безпорадними. Зокрема, В.В. Ткачова характеризує їхній стан як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут.

Таким чином, захворювання дитини та її психічний стан часто є психогенним і для батьків, насамперед для матерів, це може викликати розвиток невротичних станів [1]. Батькам потрібно прийняти свою дитину такою, якою вона є зараз, і не потрібно порівнювати з іншими дітьми і страждати від того, що є певна невідповідність. У випадку коли батьки ставляться до стану дитини як до безнадійної трагедії, коли вигляд своєї дитини приводить їх до зневіри, коли слово «аутизм» викликає заціпеніння відчаю і біль, такі батьки не зможуть допомогти дитині. Якщо батьки за всяку ціну намагаються «зробити дитину нормальною», тобто нав'язати їй свої стандарти та заставити їм відповідати, то результати скоріш за все будуть катастрофічними. Для того, щоб допомогти дитині, батькам потрібно проникнути в «чужий світ», знайти свою дитину, і беручи її за руку вивести з лабіринту. А провідною зіркою на цьому шляху стане саме безумовна любов до дитини, дороговказом – повага до особистості дитини та бажання зрозуміти. Відкинувши страх, горе й почуття провини, беручи на озброєння любов й терпіння, такі батьки зможуть досягти навіть того, що на перший погляд здавалося б неможливим.

Подружжя Кауфманів, які заснували метод Son-Rise, запропонували один із

найважливіших принципів – не засуджувати дитину, не порівнювати її зі своїми однолітками, не засмучуватись щодо «ненормальності», не давати оцінку її поведінки за загально прийнятими стандартами, не заставляти її поводитися «як годиться». Першочерговим є розвивати в дитини вміння щоб у власній поведінці орієнтуватися на контекст взаєностосунків з іншими людьми: розуміти статево-рольові стандарти поведінки, мати уявлення про себе в минулому, теперішньому й майбутньому часі; розуміти доступні їй права й обов'язки, формувати відчуття оптимальної дистанції у взаєностосунках із різними людьми; визнавати певні межі припустимої поведінки, регулювати соціально неприйнятні її форми; підтримувати бажання бути визнаною іншими, схвалюваною ними [2].

Потрібно працювати також над корекцію порушень соціально-емоційної поведінки: відпрацювати її невербальні типи, формувати зацікавленість дитини до людей, різних сфер життя; поширювати її зацікавлення, навчати соціальних норм і правил [2]. Заохочення та підкреслення бажаної поведінки дитини, схвальне оцінювання результатів зробленої нею роботи позитивно впливає на формування у дитини почуття самоповаги та розуміння того, як саме вона повинна поводитися у соціумі [2].

Список використаних джерел

1. Оцінка потреб дитини та її сім'ї. / За заг. ред. І.Д.Зверєвої. Авт.: І.Д.Зверєва, З.П. Киянця, В.О. Кузьмінський, Ж.В. Петрочко, І. Самон. Київ. Держсоцслужба, 2007. 144 с.
2. Скрипник Т.В. *Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам*: навч.-метод. посіб. Київ. Вид. група «Шкільний світ», 2016. 160 с.
3. Сухіна І.В. Родинно-орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 28-32.

Анастасія ЗУБРИЦЬКА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ТА ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ (VR/AR) У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (ООП)

Віртуальна реальність (VR) і доповнена реальність (AR) все частіше знаходять своє місце в освітньому процесі, пропонуючи інноваційні підходи до навчання і розвитку дітей. Для дітей з особливими освітніми потребами ці технології відкривають нові можливості для інтерактивного навчання, сенсорної інтеграції та розвитку соціальних навичок.

У віртуальній реальності можуть існувати інші об'єкти або інші люди, з якими людина може взаємодіяти. Сьогодні доступна технологія віртуальної реальності, яка дозволяє будь-кому організувати «портал» у нереальний світ зі своєї домівки.

Віртуальна реальність – це складна форма комп'ютерного моделювання, яка дозволяє користувачам занурюватися в штучний світ і діяти безпосередньо в ньому за допомогою спеціальних сенсорних пристроїв у поєднанні з аудіовізуальними ефектами. При цьому візуальні, слухові та кінестетичні відчуття користувача замінюються комп'ютерними імітаціями. Простіше кажучи, віртуальну реальність можна розглядати як штучний світ, який існує «всередині комп'ютера». Моделі об'єктів, що функціонують в середині цього світу (наприклад, електронні прототипи нових літаків або автомобілів в електронній аеродинамічній трубі), можуть взаємодіяти не тільки один з одним, але й з окремими особами або групами людей [3].

Визнано, що можна виділити такі види віртуальної реальності: комп'ютерне моделювання, мережа віртуальної реальності, обладнання кіберпростору. У сучасному світі існує безліч масштабних об'єктів, що використовуються в різних галузях науки і техніки, вирішуючи не тільки фундаментальні проблеми, але й проблеми наукової сфери. Головною особливістю моделей віртуальної реальності

є ілюзія присутності користувача в змодельованому комп'ютерному середовищі, яка називається віддаленою присутністю. Віддалена присутність в першу чергу визначається тим, наскільки реалістичними є рухи та наскільки переконливо модель VR реагує на взаємодію з користувачем. Зокрема, за належної технічної підтримки модель може добре реагувати на повороти голови та рухи очей [2].

Віртуальна реальність не тільки надає інформацію про саме явище, але й дозволяє продемонструвати його на будь-якому рівні деталізації. Будь то операція на серці, керування швидкісним потягом, космічні човники чи пожежна безпека, глядачі можуть поринути в будь-яку з цих ситуацій без загрози для життя. VR реальність дозволяє змінювати сценарії, впливати на хід експериментів і вирішувати проблеми в ігровій та легкій для розуміння формі.

На віртуальних уроках можна побачити минуле очима історичної особи і помандрувати всередині людського тіла в мікрокапсулах. Віртуальний світ, який оточує глядача на 360 градусів, дозволяє повністю зосередитися на об'єкті, не відволікаючись на зовнішні подразники [1; 5].

Перспектива від першої особи та відчуття присутності в зображеному світі є однією з головних особливостей віртуальної реальності. Це означає, що заняття можна проводити повністю у віртуальній реальності.

Найпопулярнішою сферою розвитку віртуальної реальності є освіта, де завдяки використанню технологій VR та доповненої реальності вихованці мають можливість взаємодіяти з суб'єктами у віртуальних просторах.

Головною перевагою VR та AR є створення інтерактивних навчальних середовищ. Ці технології дозволяють дітям з ООП взаємодіяти з навчальним матеріалом у новий спосіб, що підвищує їхню залученість та мотивацію до навчання. Наприклад, діти можуть відвідувати віртуальні музеї, досліджувати історичні події або експериментувати з науковими явищами у безпечному, контрольованому середовищі. Інтерактивність VR та AR допомагає зробити навчання більш привабливим та ефективним [4].

Одним із важливих аспектів навчання дітей з особливими освітніми потребами

є розвиток соціальних та комунікативних навичок. Симуляція VR може бути ефективним інструментом для практики соціальної взаємодії в безпечному середовищі. Наприклад, вихованці можуть віртуально взаємодіяти з іншими персонажами в магазинах, на робочих місцях, у школах тощо та практикувати ситуації спілкування. AR також можна використовувати для створення інтерактивних сценаріїв, які допомагають дітям розвивати навички спілкування [5;6].

Персоналізація навчання VR і AR дозволяють адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб кожного, що особливо важливо для дітей з ООП, які потребують особливого підходу до навчання. За допомогою цих технологій можна буде створювати персоналізовані навчальні маршрути, які враховують індивідуальні навички та потреби вихованців. Це сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу та досягненню кращих результатів навчання.

Діти з сенсорними розладами часто потребують сенсорної стимуляції та терапії, VR і AR є корисними інструментами для таких програм. Віртуальне середовище дозволяє створювати різноманітні сенсорні стимули, які допомагають дітям розвивати свої сенсорні навички та координаційні здібності. Наприклад, VR можна використовувати для створення ігор, які розвивають моторику та сенсорну обізнаність. Реабілітаційна програма VR і AR ефективні для фізичної реабілітації дітей з РАС. Ці технології дозволяють створювати інтерактивні програми для відновлення та розвитку моторики [7].

Віртуальні тренажери можна використовувати, наприклад, для вправ на координацію рухів, підвищення м'язової сили і витривалості. Такі програми можна адаптувати до індивідуальних потреб кожної дитини, що робить реабілітацію більш ефективною.

Важливо забезпечити безпечне використання цих технологій, уникати перевантаження вихованців сенсорною стимуляцією та враховувати індивідуальні потреби кожного. При використанні віртуальних середовищ необхідно також дотримуватися етичних стандартів, щоб забезпечити конфіденційність і здоров'я дітей.

Віртуальна та доповнена реальність відкривають нові можливості для навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Ці технології дозволяють створювати інтерактивні, персоналізовані та ефективні навчальні середовища, які сприяють розвитку соціальних, комунікативних та моторних навичок.

Список використаних джерел

1. Вітковський Б., Чоп Т. Віртуальна реальність та нове освітнє середовище. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/286540543.pdf>
2. Климнюк В.Є. Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, Харків. Віртуальна реальність в освітньому процесі. URL: <https://www.researchgate.net/publication/>
3. Bjelic D., Keller T. Preliminary findings of a virtual reality app for children with special needs. In D. Sampson, D. Ifenthaler & P. Isaías (eds.), *Proceedings of the 18th inter-national conference on cognition and exploratory learning in the digital age (CELDA 2021)*. 2021. P. 350 – 354.
4. Bosse I., Pelka B. Peer production by persons with disabilities – opening 3D-printing aids to everybody in an inclusive MakerSpace. *Journal of Enabling Technologies*. 2020. Vol. 14. № 1. P. 41-53. URL: <https://doi.org/10.1108/JET-07-2019-0037>.
5. Monaha T. Virtual Reality for Collaborative E-learning, *Computers & Education*, 2008. 1339-1353.
6. Thakral, S., Manhas, P. and Kumar C. Virtual Reality and M-Learning, *International Journal of Electronic Engineering Research*. 2010. Vol. 2. № 5. P. 659-661.
7. Virtual Reality Desktops for Vive, Rift, and Windows VR Compared. Dominic Brennan. Jan. URL: <https://www.roadtovr.com/virtual-reality-desktop-compared-oculus-rift-htc-vive/>

Сергій КАРМАЛЮК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ КОНВЕНЦІЇ ПРО ПРАВА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ

Втрата здоров'я людиною є досить болісним процесом і жодне, навіть найрозвинутіше суспільство, не в змозі цьому запобігти. Усю історію людства, проблема захисту осіб з інвалідністю була досить гострою й на різних етапах його еволюції мала різну підтримку з боку соціуму. Пройшовши шлях від байдужості з боку переважної частини населення до розуміння та підтримки, сьогодні забезпечення соціальних умов для нормальної життєдіяльності осіб з інвалідністю є показником цивілізованості та успішності країни.

Вивчаючи питання імплементації положень Конвенції про права осіб з інвалідністю в Україні, ми звернули увагу на те, що переважна частина наукових публікацій належить правознавцям. Досить цікавими є напрацювання В.Л. Костюка, який зосередився на проблемі соціального забезпечення осіб з інвалідністю в соціальній, правовій державі, В.П. Мельника – щодо соціального захисту осіб з інвалідністю та Ю.Л. Юринець, яка зосередила увагу на забезпеченні прав осіб з інвалідністю на участь в культурному житті. На жаль, досліджень з боку фахівців соціального спрямування не так уже й багато. Насамперед, заслуговує уваги колективна праця *«Молодь з інвалідністю і соціальні медіа»* (Л. Гуляєва, Я. Головка, Г. Філь, Т. Семигіна), в якій проаналізовано державну політику та проєкту діяльність організацій громадського сектору в Україні щодо проблематики соціальних медіа у контексті посилення інклюзії. А також навчально-методичний посібник *«Інвалідність і суспільство»* (Л.Ю. Байда, О.В. Красюкова-Еннс, та ін.) де розкрито питання моделей інвалідності та їх впливу на формування соціальної політики.

Варто зазначити, що упереджене ставлення та певні стереотипи щодо осіб з інвалідністю або людей з відхиленнями від *«норми»*, формувались у суспільстві тривалий час і мають свої особливості. Проте поступове зростання рівня

соціального добробуту населення зумовило зміни в його підходах до сприйняття осіб з обмеженими можливостями. Адже – *«інвалідність – ... безпосередньо пов'язана з рівнем економічного, політичного, соціального розвитку людського суспільства, його культурою, освітою, мораллю, релігією»* [3, с. 19].

В Україні християнська традиція милосердного ставлення до неповносправних людей простежується ще в період становлення державності – IX–X століттях. «Князь Володимир Великий офіційно зобов'язав церкву та духівництво займатися суспільним благодійництвом, визначивши *«десятину»* від княжих доходів на утримання монастирів, лікарень, церков і богаділень» [4, с. 19]. Лише у XVIII ст., в українській мові з'являється слово «інвалід» й поступово формуються різноманітні підходи щодо трактування поняття інвалідності, як то – моральний, медико-педагогічний, філантропічний. І хоча уже в XIX ст. відбулися суттєві зміни в питанні захисту прав осіб з інвалідністю, лише в 80-х роках XX ст., за ініціативи Міжнародної організації осіб з інвалідністю було розроблено соціальну модель інвалідності.

Варто зазначити, що в другій половині XX ст., на міжнародному рівні, було ухвалено низку нормативно правових актів щодо захисту та реалізації прав осіб з інвалідністю, однак вони не були обов'язковими до виконання. Будь-яка держава підписавши певну декларацію або хартію, не завжди її виконувала. Якщо сюди додати відсутність незалежного моніторингу щодо дотримання положень підписаних документів, то ситуацію з реалізацією прав осіб з інвалідністю на початок третього тисячоліття можна вважати плачевною.

Докорінні зміни відбулися в нульових роках нового століття. 13 грудня 2006 року Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй ухвалила Конвенцію про права осіб з інвалідністю, а 30 березня 2007 року вона була відкрита для підписання державами, членами ООН. Вперше, передбачалось, що держави які ратифікували конвенцію, несуть юридичну відповідальність за її дотримання. *«Держави-учасниці зобов'язуються забезпечувати й заохочувати повну реалізацію всіх прав людини й основоположних свобод всіма особами з інвалідністю без будь-якої дискримінації за ознакою інвалідності»* [5]. Хоча Конвенція не встановлює нових прав для осіб з інвалідністю, проте в ній набагато

чіткіше визначені покладені на держави обов'язки щодо заохочення, захисту і забезпечення прав осіб з інвалідністю. Крім того, стаття 33 передбачає, що «*громадянське суспільство, зокрема особи з інвалідністю й організації, що їх представляють, у повному обсязі залучаються до процесу моніторингу [виконання положень Конвенції на національному рівні] й беруть у ньому участь*» [5]. Таким чином гасло «*Нічого для нас без нас*» стає ключовим в контексті відносин державних органів і осіб з інвалідністю. Також в Конвенції вперше було зафіксовано визначення про те, що «*інвалідність – це поняття, яке еволюціонує, і що інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і відносницькими та середовищними бар'єрами і яка заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими*» [5].

Україна в грудні 2009 року ратифікувала «Конвенцію про права осіб з інвалідністю» і факультативний протокол до неї, які набули чинності в березні 2010 року. Однак, підписавши Конвенцію, чинний на той час уряд не поспішав з імплементацією її положень. Як результат, існуюча в нашій країні медична модель інвалідності була піддана об'єктивній критиці з боку громадських організацій. Власне громадянське суспільство почало тиск на владу, вимагаючи виконати взяті на себе зобов'язання. У 2010 році Національна Асамблея осіб з інвалідністю ініціювала створення Експертної Ради громадських організацій з підготовки Альтернативного звіту до Комітету ООН з прав людей з інвалідністю. До складу Експертної Ради, яка готувала Альтернативний звіт у 2012 році увійшли: Всеукраїнське громадське об'єднання «*Національна Асамблея осіб з інвалідністю України*», Всеукраїнська громадська організація осіб з інвалідністю користувачів психіатричної допомоги «*ІОЗЕР*», Всеукраїнська громадська організація осіб з інвалідністю «*Група активної реабілітації, БФ «Крок за Кроком»*» й Чернівецька обласна громадська організація інвалідів – візочників «*Лідер*», та багато інших [2]. Альтернативний звіт громадських організацій у 2015 році готували: Всеукраїнське громадське об'єднання «*Національна Асамблея осіб з інвалідністю України*», ВГО «*Коаліція захисту прав осіб з інвалідністю та осіб з інтелектуальною недостатністю*», ВГО «*Група активної реабілітації*», ВГО «*Генерація успішної дії*», Житомирська ГОІ «*Молодь. Жінка. Сім'я*», БФ «*Крок за Кроком*».

Представлений комітету ООН в квітні 2015 р. Альтернативний звіт суттєво відрізнявся від Державного звіту в розрізі виконання Україною взятих на себе зобов'язань. На думку представників громадських організацій, в Україні не дивлячись на впровадження цілого ряду соціальних програм, їх ефективність залишається низькою. Було наголошено, що не дивлячись на зміни законодавчі, фактичних змін відбулося дуже мало, або вони відбуваються занадто повільно. Також представники громадськості звернули увагу на не ефективність використання коштів які призначались для імплементації положень Конвенції.

Зазнавши ґрунтовної критики як з боку громадськості так і представників Комітету ООН з прав осіб з інвалідністю, державне керівництво України кардинально скоригувало соціальну політику щодо імплементації положень Конвенції. Було прийнято Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2020 року [6], а 2021 році новий план на період до 2025 року [7]. Це досить детальні документи, які передбачають конкретні механізми імплементації норм Конвенції та виділення фінансів для їх реалізації. Зокрема, велика увага приділена реалізації положень статті 9 Конвенції, яка стосується доступності та безбар'єрності. В рамках реалізації положень статті 27 Конвенції «*Праця і зайнятість*», Міністерство соціальної політики в червні 2021р. почало реалізацію пілотного проєкту «*Працюй вільно*», спрямованого на працевлаштування людей з інвалідністю. Крім того Міністерством підготовлено до реалізації програму «*Рука допомоги*», спрямовану на підтримки осіб з інвалідністю, які бажають започаткувати власний бізнес. Водночас, відповідно до другого етапу Плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю в Україні поки що не завершено процес реформування системи психоневрологічної системи в питанні підтриманого проживання, і психоневрологічні інтернати продовжують залишатися місцями «*соціальної несвободи*».

Не дивлячись на усі позитивні зміни, в Україні багато людей з інвалідністю роками не мають можливості вийти за межі свого житла через архітектурні та психологічні бар'єри. Вони мають ті ж самі потреби, що і інші люди: в охороні здоров'я і досягненні благополуччя, в економічній і соціальній безпеці, у навчанні і розвитку свого творчого та професійного потенціалу. Але розвиток неможливий в

ізоляції. На жаль люди з інвалідністю досить часто продовжують залишатися у власному обмеженому світі.

Список використаних джерел

1. Гуляєва Л., Головка Я., Філь Г., Семігіна Т. Молодь з інвалідністю і соціальні медіа: державна політика, проектна діяльність, інклюзія: Монографія. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 144 с.
2. «Загублені» права. *Альтернативний звіт громадських організацій щодо виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю*. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-49399154/49399154>
3. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. / За заг. ред. Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. Київ, 2012. 216 с.
4. Історія Товариства Червоного Хреста України. Книга І. Діяльність організацій Товариства Червоного Хреста в Україні до 1921 р. : кол. монографія / С. Кармалюк, В. Ореховський. Чернівці: Технодрук, 2023. 252 с. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7381>
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
6. Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 року. Постанова Кабінету Міністрів від 01 серпня 2012 р., № 706. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP120706?an=1>
7. Про затвердження Національного плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року. Розпорядження Кабінету Міністрів від 07 квітня 2021 р., № 285-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatver-dzhennya-nacionalnogo-pla-a285r>
8. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні. Закон України від 21 березня 1991 року № 875-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>

Наталія КИРСТА, Оксана КОБИЛЕЦЬКА

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ГРДУ

У контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень інтенсивний розвиток емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку визначається одним з важливих аспектів дитинства, адже емоції та воля дошкільників впливають не тільки на їх поведінку та когнітивні процеси, а також мотивацію вчинків і сприймання навколишнього світу. Розуміння й усвідомлення дитиною власних емоцій, вміння аналізувати емоційні стани оточуючих, емоційна саморегуляція є елементами емоційної культури, виховання якої відповідно забезпечує гармонійний розвиток її особистості.

Формування емоційного благополуччя та емоційної стабільності дітей дошкільного віку, їх довільної поведінки і характеру визначаємо одним із пріоритетних завдань виховання, оскільки воно впливає не тільки на психічний розвиток дитини, а й її самооцінку, оцінку здібностей, моральні якості, взаємини з оточуючими [6 с. 234, 7 с. 243].

Зокрема, у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) відзначаємо емоційну нестабільність, незрілість нервової системи, невміння керувати своїми емоціями, що в свою чергу впливає на формування її особистості дитини. Часто спостерігається і затримка емоційного розвитку, головною причиною якої є брак емоційних контактів [3, с. 15].

Чисельною категорією дітей з ООП є діти з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги (ГРДУ). Статистичні дані засвідчують, що наявність даного порушення в різних вікових групах становить від 5% до 20% осіб, тоді, як середня кількість дітей з гіперактивністю загалом налічує близько 5% [4, с. 10].

Особливості розвитку дітей з ГРДУ досліджували психологи та психотерапевти, як-от: Р. Барклі, П. Бейкер, У. Брек, В. Войтко, І. Марценковська, М. Меданос,

Н. Науменко, Н. Піддубна, І. Прекоп, Л. Прокопів, О. Романчук, А. Сиротюк, О. Тохтамиш.

Вперше спробу описати симптоматику ГРДУ з точки зору психології здійснив шотландський лікар О. Кричтон у 1798 році. Вчений стверджував, що розлад гіперактивності виявляється у вродженій хронічній незграбності, що як наслідок спричиняє соціальну дезадаптацію.

У 1972 році В. Дуглас визначила основними симптомами порушення, окрім гіперактивності, слабкий контроль, імпульсивність та дефіцит уваги.

У 1990 році було висунуто положення, що розлад гіперактивності є порушенням саморегуляції. Серед основних симптомів виділено гальмування та дефіцит уваги, зміну пізнавальної функції, порушення виконавчих функцій, а також пам'яті.

Дослідження гіперактивного розладу з дефіцитом уваги в Україні розпочалося у XXI столітті. У 2006 році Я. Бікшаєва, І. Марценковська, О. Ткачова опублікували власні дослідження у низці медичних видань [1, с. 8].

У психолого-педагогічній літературі причини виникнення ГРДУ поділяють на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх факторів появи даного порушення належить спадковість, тобто успадкування генетичного коду, що підвищує вірогідність розвитку гіперактивності та дефіциту уваги впродовж життя. Серед зовнішніх чинників виділяємо: травми голови, нестачу кисню при народженні, інфекції в ранньому віці або будь-які інші ураження мозку. Вживання алкогольних напоїв, наркотичних засобів, куріння матері під час вагітності значно підвищують ризик розвитку ГРДУ у дитини [4 с. 33].

За наявності у дітей дошкільного віку гіперактивного розладу з дефіцитом уваги спостерігаються порушення і в емоційно-вольовій сфері, що значно ускладнює засвоєння дитиною інформації у процесі пізнавальної діяльності та встановленні соціальних контактів.

Для дітей з ГРДУ характерною є імпульсивність, що проявляється у: нестриманості у словах, діях та вчинках, підвищеній збудливості, низькому рівні навичок самоконтролю, неохайному виконанні завдань.

Важливо зазначити, що всі вищеописані аспекти часто сприймають як наслідки неналежного виховання або вікові особливості, що в свою чергу ускладнює діагностику даного порушення й відповідно реалізацію заходів, спрямованих на корекцію симптомів.

Діти з ГРДУ бурхливо реагують на звичайні, на перший погляд, повсякденні події, їхні дії часто хаотичні та непередбачувані. Вони не здатні докладати тривалих зусиль та довго зосереджуватися на діяльності, що видається їм не цікавою або неважливою.

Отже, розвиток емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги визначається низкою характерних особливостей, а саме: внутрішнім напруженням, частою зміною настрою, збудливістю, невпевненістю, апатією, слабкою та короткочасною концентрацією уваги [2 с. 133, 5 с. 10].

Список використаних джерел

1. Войтко В.В. Синдром дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ) у дітей: психолого-педагогічний супровід : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2023. 76 с.
2. Войтко В. В. Синдром дефіциту уваги і гіперактивності у дітей. *Педагогічне видання "Педагогічний вісник"*. №1-2. 2023. С. 128-135.
3. Волік Н. Окремі аспекти роботи з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка*. Випуск 6 (162). м.Чернігів, 2020. Серія: Педагогічні науки. С. 13-18.
4. Джон Рейті, Едвард Гелловелл. РДУГ: перезавантаження. Ефективні стратегії для повноцінного життя з розладом дефіциту уваги та гіперактивності в дітей і дорослих. Видавництво: Yakaboo Publishing. 2022. 224 с.
5. Компанець Н. Особливості довільної поведінки у дітей із розладами гіперактивності з дефіцитом уваги. *«ОСОБЛИВА ДІТТИНА: навчання і виховання»*.

2020. № 4. С. 7-16.

6. Попович, А. О. Теоретичний аналіз проблеми емоційно-вольової сфери дошкільнят. *Інсайт: психологічні виміри суспільства* : матер. міжнар. конф. / ред. кол. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : ВД «Гельветика», 2019. Вип. 1(16). С. 232-234.
7. Попович, І. С., Соценко Т. М. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку. *Інсайт* : зб. наук. праць студентів, аспірантів, та молодих вчених / ред. кол. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : ВД «Гельветика», 2018. С. 243–246.

Тетяна КОЛТУНОВИЧ

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

*РДУГ – це «спосіб життя»...,
«джерело нескінченних можливостей»... або «довічне прокляття»*

Е. Гелловелл, Дж. Рейті

Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю (РДУГ) – одне із порушень нейророзвитку, що неабияк дошкуляє як дітям з цим синдромом, так і їх найближчому оточенню. Варто зацентувати на тому, що близько 6% дорослих щодня борються з симптомами РДУГ, а це вказує на те, що цей розлад є не тільки «дитячим», а «лихоманить» людину протягом усього її життя. РДУГ зачіпає від 8% до 12% дітей у всьому світі, збільшує ймовірність появи та розвитку інших психічних розладів, впливає на соціалізацію, міжособистісні стосунки, навчання, кар'єру та залежні стани. У приблизно 65% осіб РДУГ у повній або в частковій формі залишається і в дорослому віці. Тобто людина його не переростає і, в кращому випадку, вона просто вчиться з ним жити та керувати його проявами [1, с. 21]. Тому питання навчання та виховання дітей з РДУГ не втрачає своєї актуальності як у теоретико-методичному, так і в практичному аспектах.

Особливості дітей з РДУГ досліджували Р. Берклі, Е. Голловелл і Дж. Рейті, В. Дуглас, С. Клемента, О. Осітковська та О. Байєри, З. Тржесоглава й ін. На жаль, не дивлячись на знану кількість наукових досліджень цього розладу, багато батьків, педагогів і досі або хибно його тлумачать, або не зовсім адекватно усвідомлюють наскільки складним він є та наскільки серйозні його наслідки.

У «Довіднику діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації» РДУГ (англ. *ADHD – Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder*) визначено як розлад нейророзвитку, що характеризується виконавчою дисфункцією, яка викликає симптоми неуважності, гіперактивності, імпульсивності й емоційної

дисрегуляції [2], труднощі в самоорганізації часу та справ, швидке зниження мотивації. РДУГ зазвичай діагностується в дитинстві та характеризується тривалим паттерном нездатності до зосередження, надмірною активністю й імпульсивністю. У Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), розлад дефіциту уваги визначається як «Гіперкінетичний розлад» – код F90 (для дітей та підлітків) і F98.8 (для дорослих). Крім основного коду F90, в МКХ-10 можуть бути використані додаткові коди для специфікації певних підтипів або характеристик РДУГ. Наприклад: F90.0 – Гіперкінетичний розлад, який переважно проявляється гіперактивністю. F90.1 – Гіперкінетичний розлад переважно проявляється у дефіциті уваги. F90.8 – Інший гіперкінетичний розлад. F90.9 – Гіперкінетичний розлад не уточнений.

Гіперактивність частіше зустрічається у хлопців, однак інші симптоми, особливо неуважність, більш характерні для дівчат. Як свідчать результати досліджень, у дітей з РДУГ повільніше, ніж у дітей без цього розладу, відбувається розвиток «виконавчих функцій» лобної кори. З віком ці функції дозрівають і уміння контролювати поліпшується. Найбільш стійка до змін неуважність: у 20-25% людей вона залишається на все життя. Руховий компонент розладу у подальшому може зникнути взагалі. Подібна тенденція спостерігається також з імпульсивністю [4].

До чинників РДУГ відносять здебільшого генетичні (один із батьків мав у дитинстві РДУГ) та ускладнення під час вагітності і пологів: ранній токсикоз, гестоз, внутрішньоутробну гіпоксію плоду, передчасні, стрімкі пологи, травми голови, нестачу кисню при народженні, низьку масу тіла дитини при народженні, інфекції у ранньому віці чи будь-які ураження мозку; наявність у вагітної шкідливих звичок, роботу в шкідливих умовах у період виношування плоду, ожиріння тощо [1, с. 43]. Нерідко РДУГ є супутнім (коморбідним) розладом при РАС (розлад аутистичного спектру), дислексії, дисграфії, дискалькулії й ін. [4].

Іноді люди можуть демонструвати симптоми РДУГ, але розладу в них може не бути. Е. Гелловелл та Дж. Рейті називають такі особливості НУЗЧ – «нестійкістю уваги внаслідок зовнішніх чинників» [1, с. 44] та описують як «посестру» РДУГ [1, с.

44-45]. Основний прояв цих розладів – невміння зосереджуватись, однак особи з РДУГ настільки вміють зациклитись на своїх тривогах, що ні про що інше не можуть думати. Їм важко зосередитись на тому, що нецікаво, але, коли потрібно, вони здатні сфокусуватись з лазерною точністю [1, с. 55].

Мозок людей з РДУГ має певні структурні та функціональні особливості: меншу щільність сірої речовини, порушення у структурі білої речовини, меншу масу мозку, запізніле дозрівання передньої кори. Функціональна томографія мозку таких осіб, показує недостатнє поєднання ділянок, що відповідають за думки у стані спокою, та ділянок, що беруть участь в контролі дій. Тому основна причина цього розладу – порушення дофамінової та норадреналінової систем передачі нервового імпульсу в лобно-базальних відділах головного мозку, що спричиняє недостатність гальмівних механізмів, низьку вольову здатність контролювати поведінку, неуважність та підвищену рухливість [4].

За несприятливих життєвих обставин у дитини із РДУГ може формуватися опозиційно-протестна поведінка, вони можуть потрапляти в антисоціальне середовище, вживати психоактивні речовини, набувати травматичного досвіду, депресивних і тривожних розладів. РДУГ часто стає причиною летальних випадків. Як вважає Р. Берклі, цей розлад «Скорочує тривалість життя людини у середньому на 13 років». Е. Гелловелл і Дж. Рейті дають ще більш песимістичний прогноз: на 21 рік, оскільки за наявності у людини РДУГ «ризик випадкових травм і самогубств» значно вищий [1, с. 23]. Крім того, в осіб з РДУГ різні залежності виникають у 5–10 разів частіше порівняно з іншими людьми [1, с. 61].

Якщо негативних наслідків РДУГ описано чимало, то про позитивний бік цього розладу мало хто замислювався. За умови розвиненого уміння контролювати прояви РДУГ особа з РДУГ може стати «фонтаном творчості, винахідливості та багатозадачності» [1, с. 25]. Е. Гелловелл та Дж. Рейті вказують на такі парадоксальні тенденції РДУГ: розсіяну увагу у комплексі зі здатністю бути максимально зосередженим; відсутність розуміння, куди рухатись далі, в поєднанні з неймовірною цілеспрямованістю; схильність прокрастинувати на тлі вміння за дві години

виконати тижневий обсяг роботи; імпульсивні невдалі рішення в комбінації з дивовижною винахідливістю у вирішенні проблем; невміння поводитись у соціумі, поєднане з винятковими інтуїцією та емпатією [1, с. 33].

Хоча РДУГ має біологічне підґрунтя, вплив соціального оточення та створення відповідних умов для адаптації і розвитку таких дітей – вирішальні чинники для досягнення компенсації цього розладу [3]. Дітям з РДУГ потрібна комплексна допомога, інколи медична. Проте найбільше часу та зусиль необхідно вкласти саме в немедичні інтервенції, які дають можливість напрацювати компенсаторні поведінкові механізми для успішної соціалізації дитини: поширення знань про РДУГ, організація освітнього процесу в ЗДО/ ЗОШ в умовах інклюзії, підтримка та навчання, соціальний супровід батьків і педагогів, підвищення компетенцій у щоденній взаємодії з дитиною з РДУГ, побудова системи правил, заохочень, тайм-аутів, підвищення ефективності управління поведінкою дитини тощо.

Психосвітня робота має бути покладена на фахівців ІРЦ, до посадових обов'язків яких належать: консультування батьків у разі виникнення проблем у вихованні чи навчанні дитини; надання рекомендацій педагогам; визначення особливих освітніх потреб дитини і комплексна оцінка її розвитку; складання індивідуальних програм розвитку.

Сучасні заклади освіти вимагають від дітей концентрації, уважності, посидючості, терпіння, дисципліни. Дітям з РДУГ це робити складно. Проте комп'ютерна гра, захоплива діяльність, перегляд відео – будь-що з яскравою емоційною складовою – допомагає такій дитині довше зосереджувати увагу [3]. Ці особливості важливо враховувати, організовуючи навчання дітей з РДУГ. Педагог може неодноразово змінювати діяльність протягом заняття/уроку: з розумової на фізичну. Наприклад, якщо дитина починає розхитуватись на стільці, відволікати іншу дитину, її можна переключити на іншу справу: витерти дошку, пошукати маркер для дошки іншого кольору, роздати друковані матеріали тощо.

Педагогу, насамперед, треба зрозуміти, що дитина з РДУГ – це не покарання. Потрібно знати як вона мислить, як працює її мозок, пам'ятати про те, що діти з

РДУГ важче пристосовуються до змін, тому вони гірше адаптуються, і саме дорослі несуть відповідальність за превенцію ускладнень у поведінці та розвитку таких дітей [4].

Навчання дітей з РДУГ бажано будувати інтерактивним способом: наявність постійного діалогу, можливість відповідати, висловлювати свою думку. Так вдасться збільшити час концентрації та стійкості уваги, дитина матиме можливість більше часу бути ефективною, включеною в роботу на рівні з іншими. Коли від дитини з РДУГ не вимагати того, чого вона не може фізично, натомість організувати та спрямовувати активність і наявний обсяг уваги в потрібному напрямі, це попередить появу «поганої поведінки», дасть можливість якнайліпше використати сильні сторони дитини [4]. До таких дітей краще не застосовувати методи примусу, звести кількість заборон до мінімуму, підтримувати та спрямовувати їх активність на виконання корисних справ, відзначати успішне, якісне та своєчасне виконання дитиною завдань, використовувати зорову стимуляцію для підкріплення усних інструкцій, дотримуватися розпорядку дня, уникати перевтоми (змінювати діяльність, організувати регулярний відпочинок), забезпечити дітям достатню кількість фізичного навантаження (зарядка, погулянка, спортивні ігри), залучати до пасивних ігор (лото, ліплення, доміно), створити комфортну психологічну атмосферу у сім'ї в групі/класі, не забувати про емоційний і фізичний контакт з дітьми (обійми, поглажування), оберігати їх від великого скупчення людей (магазин, транспорт у «час пік»), продумати корисний раціон харчування; створити куточок для усамітнення; розвивати організованість, акуратність, здатність до планування, уникати крайнощів: надмірне потурання чи надмірна суворість [3, с.10].

Людина з РДУГ – це потужна «Феррарі» з велосипедними гальмами [1, с. 25]. І завдання педагога, батьків у тому, щоб посилити цю недосконалу та слабку гальмівну систему. Найкращим варіантом для полегшення проявів РДУГ, ефективного навчання та успішної соціалізації дітей з РДУГ є колабораційний супровід лікаря та психолога, коли одночасно ведеться робота з дитиною та формуються необхідні компетентності в дорослих.

Список використаних джерел

1. Гелловелл Е., Рейті Дж. РДУГ : перезавантаження. Ефективні стратегії для повноцінного життя з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю в дітей і дорослих. Київ : Yakaboo Publishing, 2022. 224 с.
2. Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 від Американської психіатричної асоціації. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2023. 536 с.
3. Моделювання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: синдром дефіциту уваги з гіперактивністю / Упорядник Н.В. Васильєва. Полтава : ПОІППО, 2020. 114 с. URL : <http://poippo.pl.ua/nml/elektronni-vydan-ia-poippo>
4. Скрипник Т. Розлад дефіциту уваги та гіперактивності: що потрібно знати батькам і вчителям. *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/view/rozlad-defitsytu-uvagy-ta-giperaktyvnosti-shho-potribno-znaty-batkam-i-vchytelyam>

Марія КОМІСАРИК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РЕАЛІЙ СЬОГОДЕННЯ

В умовах реалій сьогодення важливого значення набуває пошук ефективних шляхів організації освітнього процесу для дітей з особливими потребами, створення сприятливого і доброзичливого мікроклімату для інклюзивного навчання у закладах освіти. Важливість вирішення цього завдання обумовлене тенденцією до зростання кількості дітей, у яких офіційно діагностовано різного виду порушення розвитку. Відсутність в дітей із особливими потребами достатнього рівня розвитку елементарних умінь та навичок, натомість – шкільна дезадаптація, порушення поведінки та низька успішність спонукають науковців до ґрунтовного аналізу проблеми залучення таких дітей у загальноосвітній простір.

Аналіз літературних джерел свідчить, що вивченню проблем інклюзивного навчання в Україні присвячено багато наукових досліджень. Вченими (В. Бондар, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов та ін.) розглядаються різні аспекти забезпечення ефективного впровадження інклюзії в освітній простір. На важливості ігрової діяльності дитини з порушеннями інтелекту наголошував: Є. Данільченко, С. Миронова, В. Орлова, О. Різник, Ю. Соловей, Н. Тарасенко, Ю. Селюкова та ін.

Н. Любчич та Ю. Картава вивчали корекційний вплив дидактичних ігор на розвиток зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелекту. А. Голобродська розробила збірник дидактичних ігор та вправ для розвитку мовлення дітей. Т. Докучина розглядала індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами.

Проте є ще багато питань, які залишаються досі не повністю дослідженими та потребують більш глибокого вивчення.

Погоджуємося з І. Глікман, А. Крутій, Є. Мінскін, та ін., які зазначають, що дидактичні ігри сприяють збагаченню знань та уявлень учнів про навколишній світ, активізації розумової діяльності, позитивно впливають на розвиток психічних процесів та особистості учнів. Крім того дидактичні ігри реалізують навчальну, виховну та розвиткову мету навчання, а також підвищують інтерес до навчання [1].

За допомогою різних видів ігор:

- стимулюється психічна і фізична активність учнів;
- розвивається організованість;
- підвищується самопочуття;
- формується впевненість у собі;
- створюються умови для виправлення вад і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, моторики;
 - розвиваються моральні якості;
 - виховується ініціативність;
 - створюються передумови включення у суспільну діяльність.

Переконані, що цінність дидактичних ігор полягає також у розвитку пізнавальних здібностей дитини; у сприянні засвоєнню знань; у розвивальній цінності, а також у вихованні моральних якості: чесність, справедливість, вимогливість, тощо.

Ефективність проведення дидактичних ігор передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей різних категорій з особливими освітніми потребами. Зокрема, Т. Докучина обґрунтовує, що проведення дидактичних ігор з учнями з порушеннями зору передбачає урахування таких особливостей: зниження гостроти зору; загальмованість та зниження точності зорового сприймання; можливі порушення сприймання кольору і світла, периферійного і бінокулярного зору; труднощі організації своєї діяльності, порушення орієнтування у просторі; збідненні уявлення про предмети і явища, досвід дитини та ін. Важливо також враховувати особливості слухового сприймання, можливість використовувати зір, рівень самооцінки та навчальної мотивації.

При організації дидактичних ігор слід враховувати такі особливості учнів з порушеннями слуху: знижений діапазон звуків; порушення звуко-буквеної будови

слова, розуміння мовлення, бідність словникового запасу; недостатність усвідомлення інформації про зовнішній світ; можливі порушення емоційно-вольової сфери (нервозність, негативізм, апатичність, егоїстичність) та ін.

Організація на уроках дидактичних ігор з дітьми порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема з ДЦП, передбачає урахування таких особливостей, що ускладнюватимуть цей процес: порушення рухових функцій, дрібної моторики, сповільненість та недостатня сформованість рухових навичок та умінь, які необхідні у навчальній та ігровій діяльності; порушення просторового орієнтування, сприймання, уявлень; можливе зниження слуху на високочастотні тони; порушення звуковимови та труднощі розрізнення звуків на слух, збіднений словниковий запас; знижена увага та недостатня сформованість контрольних дій; наявність гіперкінезів та несформованість зорово-моторної функції в окремих випадках; труднощі на письмі, пов'язані з порушенням хапальної функції кисті; знижений запас відомостей про навколишній світ; нерівномірний характер інтелектуальної діяльності; швидка втомлюваність; невпевненість у собі; пасивність у діяльності; недостатній рівень мотивації досягнення та ін [3].

Узагальнюючи, можемо підсумувати, що дидактичні ігри для дітей з особливими освітніми потребами повинні бути розроблені з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей та особливостей. Зокрема:

- гра повинна бути доступною для всіх дітей, незалежно від їхнього рівня фізичних, когнітивних або емоційних можливостей;
- ігрові правила мають бути простими та зрозумілими. Важливо, щоб діти легко могли розібратися, як грати, навіть без допомоги дорослих;
- гра повинна використовувати різноманітні сенсорні аналізатори (такі як зорові, слухові, тактильні) для того, щоб вона була доступною для дітей з різними типами обмежень;
- гра повинна мати послідовність дій або завдань, які допомагають дітям розвивати навички та вміння відповідно до їхніх потреб;
- гра повинна мати можливість адаптуватися до індивідуальних потреб кожної дитини, наприклад, шляхом зміни рівня складності або методів гри;

- важливо, щоб гра була цікавою та мотивуючою для дітей з особливими потребами. Іноколи це може вимагати використання стимулюючих елементів або нагород, які заохочують дітей до участі;
- гра може створювати можливості для спілкування та співпраці між дітьми з різними потребами, сприяючи їхньому соціальному розвитку.
- важливо, щоб гра не створювала стресу або незручностей для дітей з особливими потребами. Всі матеріали та середовище гри повинні бути безпечними та комфортними для учасників.

Отже, дидактичні ігри забезпечують реалізацію навчальних виховних та корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. Київ : УН-Т «Україна», 2012. № 9(11). 247 с.
2. Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець ХХ ст.). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія. 2013. Вип. 23. С. 18-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_7
3. Докучина Т.О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. № 9 (2). С. 56–64.
4. Калініченко І.О. Любити і допомагати: путівник для батьків дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. Полтава : ПОІППО, 2018. 88 с.
5. Косенко Ю.М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 184–191.
6. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 264 с.

Тетяна КУДЯРСЬКА

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ*

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мовлення – один із головних факторів та стимулів розвитку дитини. Це обумовлене роллю, яку воно відіграє в житті людини. Завдяки мовленню люди повідомляють думки, бажання, передають свій життєвий досвід, погоджують дії. Воно служить головним засобом спілкування між людьми. Від рівня розвитку мовлення дитини залежить її загальний інтелектуальний розвиток, успіхи в оволодінні грамотою рідної мови.

Відповідно до положень «Концепції мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання» зміст мовленнєвої готовності визначається таким рівнем усного мовлення, який би забезпечив якісне оволодіння грамотою, зокрема письмом, читанням і програмовим матеріалом взагалі [2].

Передумовою засвоєння письма і читання є:

- розуміння й утримання в пам'яті мовних інструкцій, розуміння й співвіднесення почутої інформації з відповідним малюнком;
- сформованість фонетико-фонематичних процесів на такому рівні, коли дитина може розрізняти та усвідомлювати окремі звуки мовлення серед мовного потоку, правильно артикулювати звуки у власному мовленні;
- сформованість зв'язного мовлення на такому рівні, коли дитина має змогу засвоювати граматичні конструкції речень, прийоми словотворення та словозміни за аналогією, використовуючи свій власний мовний досвід;
- удосконалене внутрішнє мовлення, яке має виконувати функцію планування;
- достатній рівень сформованості просторових уявлень для засвоєння знаків як елементів друкованих і писаних літер;
- розвинена дрібна моторика рук та координація рухів [4].

Удосконалення фонетико-фонематичних процесів можливе за умови

сформованості у дітей слухового контролю. Для оволодіння читанням має бути сформований слуховий та зоровий контроль. Для оволодіння письмом – слуховий, зоровий та руховий контроль. За наявності власних мовних помилок та порушень звуковимови дитина має помічати ці помилки й робити спроби їх виправити самостійно.

Якщо ці завдання розв'язувати послідовно, то витрачається багато часу на формування готовності (психологічної та фізичної) до засвоєння навичок читання й письма. Доцільним виявилось розробити такі прийоми роботи, під час яких можна було б усі ці завдання розв'язувати одночасно.

Розвивальний ефект навчання залежить від того, які знання повідомляються і в якій спосіб. Американські соціологи довели пряму залежність між кількістю засвоєної інформації і шляхом її отримання. Людина засвоює: 10% того, що читає; 20% того, що чує; 30% того, що бачить; 50% того, що бачить і чує; 70% того, що говорить; 90% того, що говорить і робить. Отже, слово народжується в образах, почуттях, уяві. Тому в роботу треба включати не лише вправи на те, що бачу, а й на те, що чую, чого торкаюся, тобто задіяти всі аналізатори: зоровий, тактильний слуховий, а також відчуття запаху та смаку.

Нагромадження дитиною знань залежить від активності її мислення, а ставлення до знань, до життя залежить від багатьох інших чинників, що характеризують особистість, від її прагнень, переконань, інтересів, смаків, звичок, волі, характеру [3].

Насамперед треба знати, що найчастіше мовні зони розташовані у лівій півкулі. Це діти з ведучою правою рукою. У дітей з ведучою лівою рукою мовні зони можуть бути розташовані й у правій півкулі. Не зважаючи на те, що спеціальні мовні зони розташовані у лівій півкулі, відомо, що права півкуля образна, творча, бере активну участь у мовному розвитку. Отже, звукова оболонка слова розташовується в лівій півкулі мозку, а образ цього слова – у правій. Наприклад, звукова оболонка слова «яблуко» – у лівій, а у правій півкулі знаходиться образ, бачення того, що означає слово «яблуко». Одна дитина, коли чує це слово, уявляє, наприклад, велике зелене

яблуко, інша у своїй уяві бачить маленьке червоне чи жовте переспіле. І будь-яке уявлення цього предмета позначається одним словом «яблуко». Безумовно, таке уявлення в основному залежить від життєвого досвіду дитини [1]. Що більший досвід має дитина в ознайомленні з довкіллям, то легше правопівкульний образ буде викликати потрібне слово з лівої півкулі.

У шестиліток фізіологічно ще не завершений етап дозрівання ділянок кори головного мозку – центрів, які відповідають за складні форми рухів, відділи планування діяльності. З цієї причини в основу корекційної роботи з ними доречно включати кінезіологічні вправи. Проведення вправ за методикою розвивальної кінезіологічної програми дає змогу прискорити розвиток співпраці двох півкуль. Ці вправи синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, полегшують процес письма.

У розвивальну кінезіологічну програму для дітей 5-7р.ж. входять:

– метод звукових асоціацій (усі образи-малюнки мають у своїй назві звук, який відповідає назві літери, яку вивчають. Цей образ несе в собі природне звуконаслідування (гуска – ггг, дятел – ддд тощо);

– метод графічних асоціацій (образи-малюнки, які зовні нагадують образ-букву, що посилює сприймання та запам'ятовування рядкових літер: море – М, клоун – К, фонтан – Ф і т.д.);

фонетична гімнастика (зображення букв відповідними рухами тіла);

– вправи на розвиток співпраці двох півкуль («Кілочко», «Кулак, ребро, долоня», «Вухо-ніс», «Змійка» та ін.);

логоритмічні вправи, які допомагають синхронізувати мовленнєвий матеріал із рухами тіла.

Окрім зазначених вправ ефективно використовувати ейдетичні символи. Психологи і корекційні педагоги радять у процесі корекційної роботи використовувати різні символи, знаки, умовні образи реальних явищ і предметів. У дошкільнят і молодших школярів мовні центри Брока і Верніке у лобній ділянці лівої півкулі мозку ще не є достатньо розвиненими для абстрактного мислення й

аналітико-синтетичної діяльності. Тому дитина у цьому віці не здатна належним чином порівнювати свою неправильну вимову з правильною. У такій ситуації самоконтроль є недостатній або взагалі відсутній. І саме символ слугує тією опорою, тим помічником, який самоорганізовує, налаштовує на правильну звуковимову чи правильне написання букви, скорочує термін їх засвоєння.

Таким чином, до дітей із порушеннями мовлення під час навчання читання та письму варто застосовувати комплексний інтеграційний підхід, який стимулює одночасну роботу аналізаторів: зорового, слухового, мовленнєвого та рухового, а це, в свою чергу, сприяє швидкому вивченню букв та засвоєнню алгоритму написання літер.

Список використаних джерел

1. Кірик М. Системно-інтеграційний підхід до навчання грамоти. *Jazyk a kultura*. Cislo 2010. №4. URL: https://www.ff.unipo.sk/jak/4_2010/kiryk.pdf
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти» від 24 липня 2019 року № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
3. Химинець В.В., Кірик М.Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль, 2009. 308 с. URL: [78822f7058c744df486fe7971cd13130.pdf \(osvita.if.ua\)](https://78822f7058c744df486fe7971cd13130.pdf)

Тетяна КУДЯРСЬКА, Марія ШУРКО

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ*

ТЕРАПІЯ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сьогоднішній день кількість дітей з особливими освітніми потребами (ООП) зростає, але поряд з цим і розвивається корекційна освіта. Більшість з нас замислюється над тим, як працює мозок, але слова «сенсорна» та «інтеграція», можливо, будуть мало кому знайомі. Проте головною складовою повноцінного розвитку дітей є розвиток сенсорної системи. Ми повинні розуміти, що сенсорний розвиток є фундаментом формування вищих психічних функцій дитини та адаптивної відповіді на усі подразники. Через розвиток сенсорної системи ми даємо дитині механізми пізнання світу. Сенсорна інтеграція впливає на дозрівання мозку, але він не може якісно працювати, якщо не буде отримувати інформацію від різних органів чуття.

Уперше термін «сенсорна інтеграція» був запропонований Джин Айрес, відомою американською психологинею та ерготерапевтом, у 1963 році. У своїй книзі авторка дає таке визначення сенсорної інтеграції: «... це процес, під час якого людина приймає, розрізняє й обробляє відчуття, що надходять через різні сенсорні системи. Метою цього процесу є планування і виконання відповідних дій у відповідь на сенсорний подразник, зовнішній або внутрішній» [3, с. 8].

Сенсорна інтеграція є несвідомим процесом, що відбувається у головному мозку, та виконує наступні завдання:

- синтезує інформацію, отриману за допомогою органів чуття (смак, звуки, запах, дотик, рух, вплив сили тяжкості і положення у просторі);
- наділяє значенням відчуття, фільтруючи інформацію і відбираючи те, на чому слід сконцентруватися (наприклад, слухати педагога і не звертати увагу на вуличний шум);
- дозволяє обдуманно діяти і реагувати на ситуацію, в якій знаходимося

(адаптивна відповідь);

– формує основу для теоретичного навчання та соціальної поведінки.

Сенсорна інтеграція є найважливішою частиною роботи сенсорної системи, яка відповідає за сприйняття сигналів різних модальностей із навколишнього чи внутрішнього середовища. Існує декілька класифікацій сенсорних систем, які виділяють вестибулярні, тактильні, пропріоцептивні, зорові, слухові, нюхові і смакові відчуття.

Порушення сенсорної інтеграції не схоже на інші проблеми зі здоров'ям. Збій у ній вичленувати набагато складніше. Для цього потрібно спостерігати за дитиною, її грою та діями, дивитись як виконує стандартні тести і на основі цього оцінити роботу її мозку.

Порушення сенсорної інтеграції у кожної дитини виражається по-різному. Ключовими характеристиками є незвичайні реакції на відчуття, наприклад, коли дитина уникає певних відчуттів або, навпаки, знову і знову прагне їх отримувати.

Причини порушення сенсорної інтеграції поки невідомі, але відомі деякі фактори, зокрема погане харчування, хімічне забруднення їжі та повітря, пологові травми, генетична схильність тощо, які заважають нормальному розвитку і можуть позначитися на сенсорній інтеграції.

Соціальні тенденції, трапляється, теж посилюють порушення сенсорної інтеграції. Так, в наші дні діти все більше часу проводять перед телевізорами та екранами моніторів і менше на повітрі, адже саме на вулиці вони можуть активно досліджувати навколишній світ, бігати, стрибати, лазити. Звичайно, сам факт існування в середовищі, багатому на можливості для фізичної активності, не усуне проблем із сенсорною інтеграцією, але це може сприяти нормальному розвитку дитини [2, с. 12-16].

Приблизно до 7 років мозок дитини переважно працює як пристрій для обробки сенсорної інтеграції. Це означає, що він сприймає навколишній світ, предмети і робить висновки про них, ґрунтуючись безпосередньо на відчуттях. Перших сім років життя дитини називають періодом сенсомоторного розвитку, так

як сенсомоторні процеси лежать в основі ментальних та соціальних функцій мозку.

Тактильна, вестибулярна, пропріоцептивна та зорова системи відіграють ключову роль у розвитку навичок читання та письма. Постуральний контроль лежить в основі розвинених моторних актів та академічних навичок [3, с. 9]. Не отримуючи зрозумілих повідомлень від рук та очей, дитина не може розфарбовувати фігури, складати мозаїку, охайно різати ножицями, поєднувати краї двох аркушів паперу. Таким дітям завдання завжди здаються важчими і незрозумілішими, ніж іншим [3, с. 10].

Дорослим може здатися, що дитині просто нецікаво, але нецікаво тому, що її відчуття та відповіді на них не дають жодної інформації і не приносять задоволення.

Слабка сенсорна інтеграція у багатьох дітей є причиною гіперактивності. Їх мозок перезбуджений і відповідає надто активно. Надмірна активність є вимушеною реакцією на відчуття, які організувати чи вимкнути неможливо. Дезорганізація мозку не дає такій дитині сконцентруватись і утримувати увагу. Як результат, вона не здатна зрозуміти, чому її вчать.

Дитина з порушеннями сенсорної інтеграції не може пояснити свої проблеми, зрозуміти те, що відбувається, тому що мозкові процеси несвідомі та контролю не піддаються. Марно змушувати її добре поводитися або бути уважнішою. Заохочення та покарання не допомагають мозку організувати відчуття. Дорослі часто лише посилюють проблеми дитини, змушуючи її виконувати непосильні завдання [2, с. 16].

У дітей з ООП, а особливо з розладами аутистичного спектру, відзначається недостатність процесу переробки сенсорної інформації. Часто такі діти не можуть цілісно сприйняти об'єкт спостереження, вони сприймають їх фрагментарно, виділяючи окремі, несуттєві ознаки. Все це ускладнює процес корекції і соціалізації.

Одним із можливих шляхів вирішення цієї проблеми є обов'язкове використання елементів сенсорної інтеграції в загальній системі корекційної роботи [1, с. 75]. Отже, метод сенсорної інтеграції потрібно включати у загальну систему корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це пов'язано з тим,

що розвиток усіх сенсорних систем у нормі дає дитині механізм пізнання світу. А для того, щоб пізнати навколишній світ, дитині необхідно розвиватися.

Список використаних джерел

1. Захарова А. Г. Роль інклюзивно-ресурсних центрів в реалізації корекційно-розвиткової складової інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 75-79.
2. Елен Я., Паула А., Ширлі С. Будуємо місточки завдяки сенсорної інтеграції, 3-є вид. *Терапія для дітей з аутизмом та іншими первазивними розладами розвитку*: [пер. з англ. В.Г. Мартиросян, Н.А. Шафінська]. Біла Церква, ПАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2019. 240 с.
3. Сенсорна інтеграція в умовах закладу дошкільної освіти : методичний посібник для практичних психологів / Н. І. Войтків, А. І Дубецька, С.О.Крушельницька, Н. В. Кузів [та ін.]; упор. І. О. Рошак, О. С. Яцків. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2024. 208 с.

Любов КОСТИК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У сучасній системі дошкільної освіти проблема розвитку мовлення постає досить гостро. Незважаючи на наявність значної кількості методик та різних технологій у корекційній логопедичній роботі, найважливішою умовою вдосконалення мовної діяльності дітей дошкільного віку є створення сприятливої, емоційно збагаченої ситуації безпосередньо у контактному середовищі, щоб сприяти виникненню у них бажання активно спілкуватися та розвивати своє мовлення.

У спеціальній освіті в процесі корекційної роботи з формування мовлення у дітей дошкільного віку використовують методику-гру на основі *кілець Луллія*. Автором цієї методики є Раймунд Луллій – каталонський філософ, письменник і богослов. Ця технологія передбачає проведення ігор з картинками, які являють собою «віконце» в оточуючий світ. На колах Луллія намальовані картинки, які розташовані особливим чином. Вміло підібрані завдання навчають дітей розрізняти ознаки, порівнювати предмети, розвивати логічне мислення, увагу, формують навички усного мовлення, експресивне та імпресивне мовлення, уяву. При цьому вони формують навички пояснювати багато речей, складати фантастичні історії, вирішувати, нехай поки казкові, але проблеми [4].

Раймунд Луллій придумав пристрій, який складався з декількох кругів різного діаметру, котрі накладалися один на одного на загальний стрижень від більшого до меншого. У верхній частині стрижня встановлюється стрілка, а кожен круг був розділений на сектори. Круги та стрілка є рухомими. У кожному секторі розташовано певні позначки, малюнки, слова або навіть цілі вислови за темою. Таким чином, рухаючи кільця, діти мають змогу отримати різні комбінації зображень та відповісти на запитання або скласти розповідь. У процесі роботи з ними відбувається збагачення і активізація словника дітей, розвиток у них

пізнавальної активності, розширення уявлень про предмети через ознаки і їх прояви.

Організація ігор з дидактичними кільцями Луллія сприяє розвитку фонематичних процесів; уточненню, розширенню і активізації словникового запасу; вдосконаленню вміння розділяти слова на склади і формувати речення, фрази; розвивати зв'язне мовлення.

Ще однією з сучасних нетрадиційних технологій організації освітнього простору для дітей дошкільного віку є використання *скрайбінгу*. Вперше технологію скрайбінг для популяризації наукових ідей запропонував британський художник Ендрю Парком [1].

Скрайбінг – це процес доступної та простої візуалізації мовленнєвого матеріалу, під час якого відбувається паралельно візуальне зображення різних образів та подача словесної інформації. Використовуючи скрайбінг, логопед ілюструє подачу матеріалу. Діти одночасно чують і бачать одне і те ж, що значно полегшує їм сприйняття тексту [5].

Технологію скрайбінг логопед може використати під час розвитку зв'язного мовлення. За допомогою візуальних образів діти складають речення різних синтаксичних конструкцій: від простих непоширених, до більш складних. Використовуючи сучасну технологію скрайбінг у процесі корекційної роботи, логопед готує дітей до самостійного складання розповідей про оточуючі предмети та явища. За допомогою логопеда діти вчаться формувати монолог-опис з візуальною опорою. Потім разом з ним відбирають потрібне зображення, викладають на дошці та озвучують його. На наступному етапі за допомогою малюнків складають план-схему для опису предмета чи події. При цьому спочатку педагог використовує навідні запитання, а в подальшому діти вчаться самостійно описувати предмет чи подію з опорою на скрайбінг план-схему [1].

У процесі організації корекційної роботи логопеду доцільно використовувати аплікаційно-магнітний скрайбінг під час складання паралельного опису двох предметів. При цьому робота організовується паралельно: опис проводить

одночасно педагог та дитина, супроводжуючи власну розповідь відповідними зображеннями. На наступному етапі до роботи педагог залучає інших дітей: два предмети паралельно можуть описувати двоє дошкільників, а в подальшому одна дитина може скласти порівняльну розповідь з опорою на аплікаційно-магнітний скрайбінг.

У наукових дослідженнях А. Богуш і Н. Гавриш відзначається, що у методиці розвитку зв'язного мовлення дітей в окремих авторських технологіях також застосовувалися схеми, які дозволяли зберегти логіку побудови описової розповіді, повідомлення або міркування. Проте системних карт, якими, по суті, є *mind-maps* або карти розумових дій тривалий час у закладах дошкільної освіти не використовувались. Але ця технологія з урахуванням розробленого авторами атласу карт розумових дій сприятиме організації в закладі дошкільної освіти як пізнавального розвитку дітей в цілому, так і мовленнєвого зокрема [2].

Оптимізація навчально-пізнавальної діяльності відбувається за рахунок унаочнення послідовності пошуково орієнтувальних дій, встановлення взаємозв'язків різноманітних понять, окреслення піктограмами напрямів роботи з розвитку або корекції тих чи інших процесів або функціональних систем до яких відноситься і комунікація [3].

У наукових дослідженнях відзначається, що організація роботи з *mind-maps* або інтелектуальними картами на заняттях в закладах дошкільної освіти може відбуватися за певними логічними кроками, але при цьому її зміст на кожному конкретному етапі визначається інтересами безпосередньо дітей, адже саме вони вирішують, яким напрямком на *mind-maps* можна рухатися далі, індивідуальними можливостями конкретної групи та тим робочим змістом, який лежить в основі конкретного заняття.

Для організації розвитку мовлення і корекції тих чи інших його порушень через складання описових розповідей у роботі з дітьми дошкільного віку доцільно використовувати *кола Ейлера*. Кола Ейлера – це геометрична схема, за допомогою якої можна наочно відобразити відносини між поняттями або множинами об'єктів.

Враховуючи простоту і наочність моделі кіл Ейлера вони можуть використовуватись в закладі дошкільної освіти на заняттях з розвитку мовлення. При цьому логопед повинен враховувати схематичність позначення предметів у колах Ейлера і пропонувати завдання такого типу лише тим дітям, які вже мають достатньо високі показники розвитку інтелектуальних дій. Використовуючи кола Ейлера педагог формує у дітей здатність до співставлення, узагальнення, групування матеріалу з метою запам'ятовування, розвитку навичок комунікації, пам'яті і мислення.

Для формування у дітей навичок використання зв'язного мовлення, оволодіння прийомами порівняльного опису на заняттях використовують завчасно підготовлені і відповідно оформлені схеми з колами Ейлера. При цьому педагог повинен чітко проставити, промалювати, відобразити у колах Ейлера відмінність предметів вказаного характеру, відзначити подібні, однакові ознаки предметів в перетині цих кіл. Наприклад, порівняння вовка і зайця. Вовк і заєць – лісові тварини. Вовк – хижак, а заєць їсть овочі і траву. Вовк – великий звір, а заєць – маленький. І вовк, і заєць мають сіре хутро.

Ще однією технологією, яка використовується для розвитку мовлення дітей дошкільного віку, є техніка складання *синквейнів*. Ця форма роботи допомагає розширити словниковий запас дітей, розвиває у них уяву, увагу, пам'ять, мислення.

Синквейн – це один з прийомів активізації пізнавальної активності дітей, формування їх розумового та мовленнєвого розвитку; це не звичайний вірш, а вірш, написаний відповідно до певних правил. У кожному рядку задається набір слів, який необхідно відобразити у вірші. Наведемо поетапну схему складання синквейну: – перший рядок – тема синквейну – одне слово, зазвичай іменник, що відображає головну ідею, про що потрібно розповісти; – другий рядок – два слова, прикметники або дієприкметники, які описують головну думку про даний об'єкт; – третій рядок – три слова, дієслова або дієприкметники, які описують характерну дію об'єкта; – четвертий рядок – фраза з чотирьох інколи більше слів, що описує особисте ставлення мовця до теми або об'єкта; – п'ятий рядок – одне слово, зазвичай

пов'язане з першим рядком, що відображає головну думку теми.

Таким чином, терапевтичні техніки виступають ефективними методиками розв'язання проблемних завдань, метою яких є корекція і розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Саме терапевтичні техніки є нестандартними прийомами розвитку мовлення. Значний обсяг знань, який дитина не може усвідомити на основі словесного пояснення дорослого, часто значно легше засвоюється нею за умови використання під час подачі цієї інформації через дії з наочними моделями, що відображають істотні риси досліджуваних явищ. Нестандартний матеріал сприймається дітьми з порушеннями мовлення як доступний, цікавий, загадковий, незвичайний. Крім того, потрібно враховувати, що символи, які діти з порушеннями мовлення формують собі самі, стають для них більш зрозумілими, а значить і більш доступними у використанні.

Список використаних джерел

1. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2016. Випуск 1 (7). С.39-47.
2. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ: Слово, 2012. 302 с.
4. Литовченко І. Круги Луллія як інноваційна методика мовленнєвого розвитку дошкільнят. *Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців «Сучасне дошкільня: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку»* / за ред. О.Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С .218-222.
5. Матковська Т. Використання візуальні технології скрайбінг в роботі логопеда. *Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців «Сучасне дошкільня: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку»* / за ред. О.Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 234-238.

Тетяна КУДЯРСЬКА, Діана СТАШЕВСЬКА
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ

ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні в нашому суспільстві можна спостерігати тенденцію до зростання кількості дітей, які мають ті чи інші психофізичні порушення, зокрема тяжкі порушення мовлення (ТПМ). Інклюзивна освіта, щоб бути ефективною, потребує запровадження в закладі освіти співпраці фахівців. Наслідком такої співпраці є створення освітнього середовища, яке буде максимально ефективним для різностороннього розвитку вихованців з тяжкими порушеннями мовлення. Згідно з концепцією інклюзивної освіти всі діти в рівнозначній мірі є цінними та важливими для соціуму. Діти з ТПМ мають тенденцію до труднощів у шкільному навчанні, що впливає на їхню адаптацію в соціумі.

Наслідком труднощів з мовленням у такої категорії дітей є виникнення відчуття ізоляції, розчарування та формування неадекватно-низької самооцінки, що, у свою чергу, негативно впливає на можливість успішно навчатися та загальний добробут. Мовленнєві труднощі заважають дитині брати участь у групових заходах у закладах освіти, вловлювати інструкції та спілкуватися з оточуючими, що в кінцевому результаті здійснює вплив на успішність дитини та її участь у всіх групових і соціальних заходах [3, с. 84].

Для дітей із ТПМ характерні наступні мовленнєві порушення: недоліки лексико-граматичного аспекту мовлення; нижче вікової норми словниковий запас; поліморфне порушення звуковимови; порушення мелодико-інтонаційного та темпо-ритмічного компонентів мовлення; недорозвиток фонематичного сприймання. Окрім цього у своїх працях Ірина Мартиненко, доктор психологічних наук, визначає вторинне відставання психічного розвитку у дітей на тлі нормального слуху та збережених передумов розвитку інтелекту. Загальний недорозвиток мовлення тяжкого ступеня, недостатне

володіння засобами мовленнєвого спілкування утруднюють спілкування дитини з навколишніми людьми. Таким чином, у спонтанних ситуаціях, коли комунікація зазвичай носить розвивальний вплив, для дитини з порушеннями мовлення такий природній розвиток мовлення виявляється утрудненим [7, с. 286].

Для того, щоб досягти мети у забезпеченні якісної освіти, освітні заклади повинні дотримуватись принципів інклюзії та забезпечувати всім дітям можливість здобувати освіту [3, с. 84]. Поліпшити комунікативні навички дітей із ТПМ допомагають ефективні методи підтримки та створення сприятливого середовища. Для забезпечення можливостей навчання дитини з тяжкими порушеннями мовлення є нагальною потреба у ефективному супроводі, який має здійснюватися не одним спеціалістом, а цілою низкою фахівців, що взаємодіють між собою.

Результативність супроводу дитини з ТПМ в умовах інклюзивного навчання буде залежати від готовності учасників міждисциплінарної команди до такої діяльності, яка визначається насамперед психологічною та практичною готовністю спеціалістів до її здійснення. Якщо розглядати готовність як поняття, то його можна визначити через інтегральну характеристику взаємодії двох основних властивостей: психоемоційного стану та психологічної характеристики особистості, які проявляються у взаємній збалансованості [1, с. 317]. Супровід можна визначити як метод, який спрямований на створення умов для прийняття дитиною з ТПМ найкращих вирішень різноманітних ситуацій. Під супроводом визначають не будь-яку форму допомоги, а саме підтримку дитини, підґрунтям якої є збереження максимуму свободи і відповідальності дитини за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми [6].

В інклюзивному середовищі одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини. Це може реалізувати лише команда, до якої входять відповідні фахівці, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією [4, с. 43]. Командний підхід в інклюзії сприяє системній інтеграції професійних зусиль для усвідомлення всіма членами команди потреб дитини з ТПМ в комплексі, а не лише під кутом зору окремого фахівця, та для більш ефективної реалізації його соціально-психолого-

педагогічного супроводу. За посадовими обов'язками фахівці команди супроводу здійснюють діагностико-аналітичну, навчально-виховну, розвиткову, корекційну, консультативну, профілактичну та просвітницьку функції. Професійна взаємодія учасників команди супроводу не відразу стає командною по суті, тривалими є ситуації, коли фахівці розв'язують власні спеціалізовані завдання [2, с. 42].

Готовність учасників міждисциплінарної команди до супроводу дітей із ТПМ в умовах інклюзивного навчання визначається такими компонентами: мотиваційним, когнітивним, емоційно-вольовим (див. рис. 1).

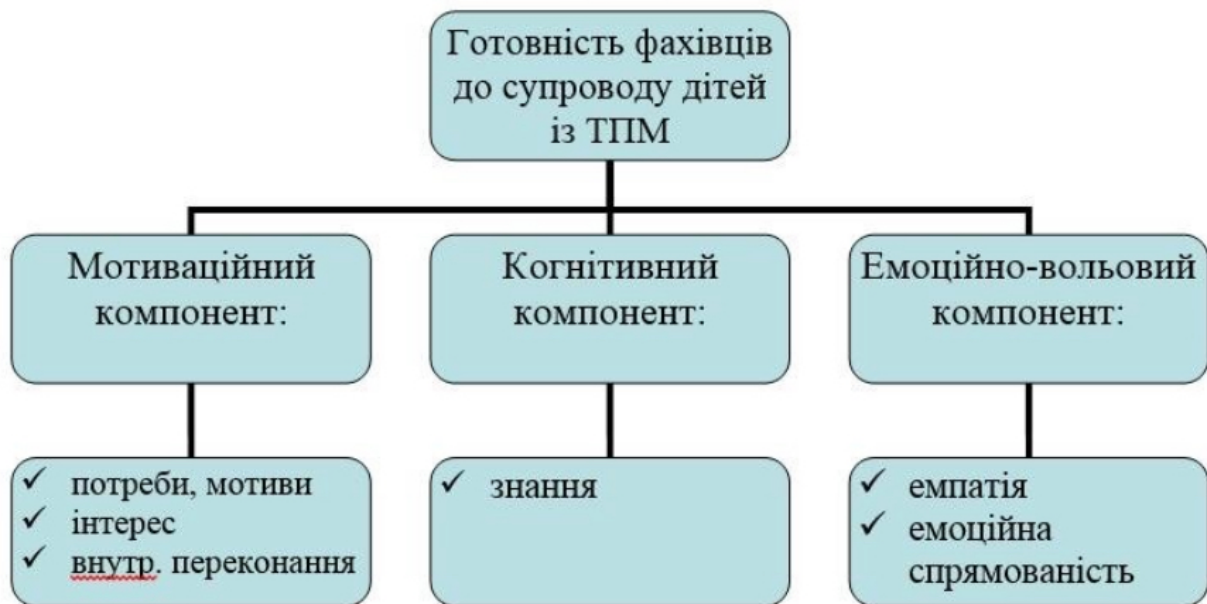


Рис. 1. Структура готовності фахівців до супроводу дітей із ТПМ

Мотиваційний компонент передбачає потребу, мотиви, внутрішні переконання, інтерес супроводжувати дітей із ТПМ в умовах інклюзивного навчання. Когнітивний компонент передбачає знання учасників міждисциплінарної команди, необхідні для ефективного супроводу. Емоційно-вольовий компонент визначає емоційну спрямованість учасників міждисциплінарної команди, емпатію до ефективного супроводу [1, с. 321-322].

Позитивна готовність фахівців до здійснення супроводу повинна здійснюватися за такими принципами:

- розуміння соціумом проблем дітей, які мають психофізичні особливості;
- солідарність між дітьми з ТПМ та їх ровесниками;

- створення умов для соціальної адаптації;
- зосередження уваги на можливостях і сильних сторонах особистості дитини;
- можливість усіх дітей жити разом із родиною;
- виховання у здорових дітей толерантності, комунікабельності, більш – адекватної самооцінки, меншої агресії, вміння цінувати своє здоров'я;
- реальна інтеграція та суспільна адаптація [5, с. 49].

Отже, готовність учасників міждисциплінарної команди до супроводу дітей із ТПМ визначається спрямованістю на ефективне виконання ними професійних обов'язків, що є можливим за умови позитивного вираження таких компонентів, як мотиваційний, когнітивний та емоційно-вольовий.

Список використаних джерел

1. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020, № 9 (103). С. 317-329.
2. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць*. 2016. Вип. 7. С. 40-46.
3. Повіренна І., Павлюк Р., Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 2023. № 40. С. 85-92.
4. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі. Укладники: Литвяк Д.М, Зленко Л.О. 2023. 66с.
5. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. / Упор. Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м.Кривий Ріг», 2019. 170 с.
6. Шиян В.М, Галкіна В.М. Технологія соціального супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/275>
7. Якимчук Г. В. Особливості психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2020. № 2. С. 285-291.

Катерина КУЗНЕЦОВА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

НЕЙРОІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Останнім часом збільшилася кількість дітей з вадами мовлення, які призводять і до інших порушень. Щоб подолати їх і попередити розвиток патологічних станів, необхідно зміцнювати психічне здоров'я дітей і проводити комплексну психокорекційну роботу.

Корекційна робота вчителя-логопеда повинна бути ефективною та динамічною. З цією метою можна урізноманітнити заняття з дітьми із проблемами мовлення, додавши в корекційно-розвивальний процес використання таких інноваційних технологій як нейроігри та нейроправи.

Нейроігри – це нейропсихологічний комплекс багатofункціональних вправ, ігрових та рухових технік, що передбачають розвиток психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення, сприймання) та емоційно-вольової сфери.

Тут нам необхідно звернутися безпосередньо до терміну нейропсихології, щоб зрозуміти її важливість у корекційно-педагогічному процесі.

Термін походить від понять «душа» (психея) і «нейро» (неврон), відображаючи таким чином єднання психології та неврології. Ця наука вивчає вищі психічні функції людини, а також мозкові механізми, які за них відповідають. Завдяки нейропсихології ми можемо отримати уявлення не тільки про зовнішній прояв різних дефектів, їх симптоми і синдроми, але і про причини, які їх викликають, тобто. мозкових механізмах [1, с. 6-10].

Завдяки сучасним нейропсихологічним дослідженням встановлено, що мова має динамічну мозкову локалізацію з конкретними зонами, де представлені різні її сторони, а також є результатом функціональної активації практично всього мозку, а різні ділянки мозку відповідальні за різні її сторони [1, с. 87].

Так, наприклад, ліва скронева частка переважно відповідає за здійснення

імпресивної мови, де первинні поля забезпечують фізичний слух (спільно з правою скроневою часткою), вторинні – слуховий гнозис, тобто допомагають розрізнити слухові сигнали, а кора на рівні третинних полів забезпечує розуміння слів. Також спільно зона третинних полів скроневої, потиличної та тім'яної областей кори головного мозку відповідають за розуміння складних логіко-граматичних конструкцій [1, с. 87].

Дитячий мозок на відміну від мозку дорослої людини пластичний, що дозволяє використовувати таку перевагу для обхідних методів при корекційному навчанні, як залучення в природному розвитку додаткових або раніше не залучалися аналізаторів. При цьому, вибираючи структури мозку та асоціативні зв'язки, слід враховувати положення Л.С. Виготського про зони найближчого та актуального розвитку, а також поняття випереджального розвитку, що полягає в тому, що новий вид діяльності освоюється дитиною тоді, коли старий ще до кінця відпрацьований. Таким чином, враховуючи всі ці положення, при корекційному навчанні дітей перш за все залучаються зони мозку найближчі за своїми функціональними ролями і, отже, найближчі асоціативні зв'язки. Якщо зони найближчого розвитку грубо порушені або функціонально інертні, то можна вдатися до зон мозку, що забезпечують випереджальний розвиток. [1, с. 208].

Виходячи з усього вищезначеного, ми бачимо, як важливо враховувати нейропсихологічний підхід у діагностичній та корекційній роботі, оскільки знаючи механізми ураження та локацію пошкодження в головному мозку, можна дізнатися, які психічні та фізичні процеси порушені, а також грамотно і ефективно побудувати корекційно-педагогічну роботу з дітьми, спираючись на збережені функції та області мозку за ці функції відповідальні.

Отже, завдання вчителя-логопеда застосувати нові знання, в тому числі і з галузі нейропсихології, у своїй практиці.

Однією з таких ефективних і сучасних практик у корекційно-педагогічній роботі вчителя-логопеда є залучення методів нейропсихологічної корекції в освітньому процесі, зокрема нейроігори.

Основною метою проведення нейроігор з дітьми, які мають порушення мовлення є:

- розвиток міжпівкульних зв'язків;
- синхронізація роботи обох півкуль головного мозку;
- координація рухів;
- моторне планування;
- покращення розумової діяльності;
- розвиток дрібної та загальної моторики;
- зниження втомлюваності і поліпшення працездатності;
- покращення уваги, пам'яті, швидке відтворення інформації;
- зняття стресу, напруження;

Перевагами використання нейроігор та вправ у логопедичній практиці є:

- ігрова форма навчання;
 - емоційна привабливість;
 - багатофункціональність;
 - автоматизація звуків у поєднанні з руховою активністю, а не статичне виконання завдань лише за столом;
 - формування стійкої мотивації та довірливих пізнавальних інтересів;
- формування партнерської взаємодії між дитиною та вчителем-логопедом;
- активізація роботи з батьками, підвищення компетентності батьків у корекційно-розвитковому процесі.

Важливим для нашого дослідження, стали наукові здобутки О.Лурія, який у концепції щодо трьох функціональних блоків мозку, розкрив закономірності їх розвитку та ієрархічність будови мозкової організації вищих психічних функцій в онтогенезі. Зокрема варто використовувати комплекс нейроігор та вправ, які спрямовані на стимуляцію розвитку і формування злагодженої, скоординованої діяльності різних структур мозку.

Ігри та вправи для розвитку I функціонального блоку мозку включають в себе: дихальні вправи, масаж та самомасаж, розтяжки, окорухові вправи. Для розвитку II

функціонального блоку мозку використовують ігри та вправи спрямовані на розвиток тактильних та кінестетичних процесів, зорового та слухового гнозису, просторових уявлень та фонетико-фонематичних процесів. Для розвитку III функціонального блоку мозку входять ігри та вправи, мета яких запровадження простої програми, контрольованої педагогом.

Отже, за нашим переконанням, застосування нейроігор і вправ в логопедичній практиці відбувається сприятиме активізації роботи мозку, підвищенню його функціональності і пластичності, розвиток рівні уваги та пам'яті, вищих психічних і моторних функцій, розвиток міжпівкульної взаємодії.

В роботі можна використовувати нейроігри та вправи на всіх етапах попередження порушень, пов'язаних із сприйняттям простору та часу: від моменту виконання підготовчих артикуляційних вправ до автоматизації звуків на матеріалі чистомовок та віршів.

Список використаних джерел

1. Голуб А. Дослідження структурних компонентів усного мовлення при дизартріях у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2012. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія, № 21. С. 55–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_14
2. Дегтяренко Т. В., Павлова Н. В. Нейрологопедичний підхід до діагностики тяжких порушень у дітей. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 1. С. 38–46.
3. Дегтяренко Т. В. Становлення міжпівкульової взаємодії в онтогенезі вищих психічних функцій дитини та значення її оцінки для діагностики порушень інтелектуального розвитку. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С. 63–67.
4. Кротенко В. І., Оробей М. О. Значення нейропсихологічних аспектів у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2014. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 28. С. 302-307. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_66
5. Федій О.А. Естетотерапія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.

Марія КУЛИК, Тетяна ПОТАПЧУК

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ*

РОЗВИТОК МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

Сьогодні як ніколи гостро стоїть питання формування моральних норм поведінки у старших дошкільників. Змінилася ціннісна орієнтація нашого суспільства, і в центрі уваги вже не духовні, а матеріальні цінності. Поняття добра і зла, стали дуже розмитими. Без формування таких понять, як совість, справедливість, честь і гідність, свобода і відповідальність, щастя і сенс життя, без формування моральних ідеалів не можна говорити про реальну взаємодію між людиною і світом, справжній розвиток людини також неможливий.

Моральне виховання старших дошкільників передбачає наявність сформованих моральних якостей особистості, визначають її поведінку, відкривають ставлення людини до суспільства, праці, людей до самої себе. З огляду на це, моральні якості – це стійкі риси характеру особистості, які визначають її відносини з людьми, характеризують ставлення до себе й довкілля, а також є усвідомленими і внутрішньо прийнятими нею правилами поведінки в суспільному житті.

Формування морального характеру пов'язане з іншими результатами діяльності особистості. Вступаючи у взаємодію, вони розвивають нові атрибути, які персоніфікуються в міру навчання особистості. З цього випливає, що вихованість людини визначається не її індивідуальними якостями, а її цілісністю, моральним змістом, спрямованістю, рівнем розвитку.

Виховання моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку є органічним поєднанням методів, форм і засобів морального виховання, найбільш відповідних вимогам. Лише в їх органічній єдності можна народити людей високих моральних переконань, що яскраво показав досвід В.О. Сухомлинського [3].

У дошкільному віці, зважаючи на те, що дитина тільки вчиться орієнтуватися в новому для себе оточенні та умовах навчання ЗДО, варто

сформувати такі моральні якості, як: дисциплінованість, впевненість, волю, мужність, чесність, чутливість на всіх заняттях.

У час, в якому зараз ростуть і вчать старші дошкільники варто звертати увагу на воєнний стан в країні, вміти правильно пояснити ситуацію, дати зрозуміти дитині, що таке воєнний стан, укриття, повітряна тривога і т. д. Адже неякісно донесена інформація може вплинути на емоційний стан дитини, її тривожність, створити ситуації ворожнечі між однолітками, і тим самим вплинути на моральне виховання дитини [1]. Цілеспрямоване формування моральних цінностей особи здійснюється, як зазначено вище, в організованій дорослими діяльності та спілкуванні. Саме в діяльності і спілкуванні виявляється активність особи старшого дошкільника і формуються його потреби і мотиви поведінки. Етичні знання дітей є результатом їх морально пізнавальної діяльності. Зміст моральної вихованості особи визначається тими індивідуальними змістовно-структурними змінами в її моральній сфері, які виступають як результат засвоєння старшими дошкільниками соціального досвіду поведінки [2].

Отже, важлива роль у розвитку моральних норм поведінки особистості старшого дошкільника, розширенні і поглибленні їхніх знань, формуванні та розвитку моральних цінностей належить закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання. Київ: Либідь, 2003. 280с.
3. Микичур Т. С. В. О. Сухомлинський про гуманно-особистісний підхід вихователя до вихованця. *Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць* / За ред. Тарасенко Г. С., Поясик О. І. та ін. Івано-Франківськ : НАІР, 2013. С.174-180.

Наталія КУЧУМОВА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

РОБОТА З БАТЬКАМИ ЯК СЕГМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Вступ до школи – важливий момент для дитини та її батьків. Чимало дітей з готовністю та натхненням йдуть у перший клас, але не всім такі зміни даються легко. Рік перед школою стає дуже важливим в житті майбутнього учня і дає можливість батькам підготувати дитину до школи не лише придбавши все, що потрібно для навчання, а й заклавши в неї всі необхідні знання та вміння.

Батьки мають важливу роль в підготовці дітей до школи. Вони можуть допомогти дитині розвивати навички самостійності, сприяти її пізнавальному і загальному розвитку, сприяти освоєнню умов шкільного навчання. Батьки можуть також допомогти дітям підготувати необхідні матеріали та зробити ознайомити їх з режимом дня і правилами поведінки в школі. Важливо також сприяти добрим стосункам з вчителями та іншими дітьми.

Підготовка дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі включає в себе різні аспекти, які спрямовані на підтримку їхнього навчання і адаптацію до шкільного середовища. Це може включати фізичну терапію, роботу з логопедом, психологічну підтримку, навчання соціальним навичкам та індивідуалізоване навчання з урахуванням потреб кожної дитини. Також важливо забезпечити доступність шкільної інфраструктури для дітей з особливими освітніми потребами, надати підтримку вчителів і шкільного персоналу в роботі з такими учнями, а також сприяти створенню позитивного і відкритого середовища для всіх учнів. Крім того, важливо сприяти участі дітей з особливими освітніми потребами в позаурочних та позашкільних заходах, спортивних та творчих колективах, щоб вони могли розвиватися як інші діти та відчувати себе рівноправними членами шкільної спільноти [4, с. 43].

На етапі підготовки дитини до шкільного навчання важливу роль відіграють батьки. Незалежно від того чи в школу буде йти нормотипова дитина чи дитина з

особливими освітніми потребами батьки можуть потребувати психолого-педагогічної допомоги у підготовці дитини до школи. Як зазначає О.В. Гаяш, метою психолого-педагогічної роботи з батьками таких дітей є «підвищити педагогічну компетентність батьків і допомогти сім'ям в адаптації й інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство» [1, с. 63].

Педагогам варто пояснити батькам, що кожна навичка, що є необхідною для успішного навчання та соціалізації першокласника з'являється не одразу, тому необхідно планово та поступово готувати дитину до навчання в школі, а також, навантаження слід розподіляти рівномірно. Здійснюючи підготовку дитини з особливими освітніми потребами до вступу у перший клас, слід охоплювати всі необхідні навички та вміння, щоб закласти основу знань та вмінь майбутнього школяра.

Батькам варто наголосити на тому, що готувати дитину до навчання в школі обов'язково, однак при цьому, батькам не потрібно старатися випередити шкільну програму чи вивчити її ще до початку навчального року. Для батьків головним завданням є закласти міцну основу для успішного навчання та сформувати вміння взаємодіяти з майбутніми однокласниками. Якщо дати дитині занадто багато знань, це може призвести до втрати інтересу дитини і призвести до протилежного ефекту, коли першокласнику просто нудно буде на уроках. Батькам необхідно пояснити, які знання точно будуть потрібні дитині та як готувати дитину до навчання в першому класі. Батьки в першу чергу мають зрозуміти, що підготовка дітей до школи є просто необхідною і тому їм треба відповідально до неї поставитися, щоб полегшити непростий період адаптації.

Відповідно до програми Нової Української Школи, для дітей дошкільного віку вже немає чіткого переліку того, що дитина повинна знати перед школою. У школах більше немає проводяться конкурси перед першим класом. Кожна дитина, яка є випускником дитячого садка, якщо не має протипоказань за станом здоров'я може бути зарахованою до першого класу [3].

Згідно законодавства України, за вибір закладу та форми навчання відповідальність несуть батьки. Це рішення досить важливе і тому є хвилюючим для більшості з них. У

тому разі, коли мова дитина з особливими освітніми потребами, батьки мусять звернути увагу на безліч деталей: якомога точніше зрозуміти потреби та здібності дитини; визначити рівень підтримки, якої потребує дитина; знати, чи розвинуті у дитини адаптаційні та соціальні навички; врахувати попередній досвід дитини в колективі; врахувати рекомендації фахівців, які супроводжували дитину та оцінювали потреби дитини; оцінити, чи має навчальний заклад достатні ресурси для інклюзії та чи готовий він вчасно надати все необхідне; перевірити графік роботи навчального закладу, можливість продовженого догляду в разі потреби, наявність додаткових послуг (транспорт, гурткова робота, участь у позакласних заходах [5, с. 5-6]).

Якщо батьки готують до навчання в школі дитину з особливими освітніми потребами, то їм варто звернутися в інклюзивно-ресурсний центр, де для визначення особливих освітніх потреб проводиться комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини. А саме: збір та інтерпретація кількісної та якісної інформації про розвиток дитини з метою визначення особливих освітніх потреб, у тому числі коефіцієнта інтелекту дитини, підготовка рекомендацій щодо освітніх програм, організації освітнього середовища, особливостей організації психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини тощо [2, с. 16].

Батькам необхідно дати зрозуміти, що підготовка дітей до школи потрібна та треба відповідально підійти до неї, тим самим полегшуючи і так непростий період адаптації. Робота з батьками дає можливість налагодити таку важливу співпрацю і побудувати з ними партнерські стосунки. Батькам дітей з особливими освітніми потребами психолого-педагогічна допомога часто стає необхідною, адже у співпраці вирішуються ціла низка завдань: «залучення батьків усіх учнів до взаємодії з фахівцями закладу освіти; формування у батьків мотивації до тісних контактів з педагогами, психологами з метою отримання максимально повної інформації про дитину; удосконалення психологічної та освітньої грамотності батьків, інформування їх про те, як займатися з дитиною вдома і як її розвивати за стінами закладу освіти; залучення батьків до корекційно-розвиваючої та реабілітаційної роботи з дітьми» [1, с. 63].

Навіть те, що дитина спокійна, серйозна та має правильну самооцінку, ще не

гарантує, що адаптація до школи пройде без труднощів. Кожен новий етап у житті дитини несе певні зміни, які можуть бути стресом навіть для дорослих, а для дитини особливо. Саме тому необхідно навчити батьків здійснювати психологічна підготовка дитини до навчання в школі. Щоб допомогти дитині легкістю адаптуватися до незвичного для неї шкільного життя, важливо навчити її: позитивно мислити, управляти емоціями, концентрувати увагу, бути відповідальною та цілеспрямованою.

Отже, як бачимо, працюючи з батьками в процесі підготовки дитини до школи, важливо націлити їх на те, що формування готовності дитини з особливими потребами до навчання в школі починається саме вдома. Головне завдання формування такої готовності – розвиток всіх необхідних умінь та навичок, які полегшують процес адаптації до ролі учня. Особливої уваги потребують такі показники готовності дитини до школи: фізіологічна, інтелектуальна, соціальна та психологічна готовність дитини до школи. Робота з батьками є однією з важливих складових підготовки дитини до школи.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії / *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 38. С. 60-66.
2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник / Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ: ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ. ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300с.
4. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі: метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.
5. Участь батьків у організації інклюзивного навчання / Укладачка курсу: Ольга Семко Київ. Інформація. Сервіс, 2018. 54 с.

Роксоляна КУШНІРИК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МНЕМОТЕХНІКИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Згідно із сучасними науковими дослідженнями, частка дітей з мовленнєвими порушеннями невідносно зростає і складає приблизно 70-80%. Така статистика вказує на необхідність розробки та імплементації новітніх методів для корекції мовленнєвих навичок, особливо на ранніх етапах дитячого онтогенезу. Одним із таких методів є мнемотехніка, яка базується на використанні асоціативних та візуальних засобів і спрямована на покращення засвоєння словесного матеріалу з метою мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку [2, с. 14].

На розвиток мовлення дітей дошкільного віку впливає ряд факторів, зокрема: біологічні, психологічні, соціально-культурні та освітні. До біологічних факторів відносять генетичні особливості, неврологічні порушення, затримки у розвитку та проблеми зі слухом, тощо. Психологічні фактори, такі як емоційні розлади, низька мотивація та негативне ставлення до навчання також можуть суттєво гальмувати мовленнєвий розвиток. Соціально-культурні фактори, які включають вплив середовища, в якому дитина росте, сімейні умови, бідність, багатомовність або культурні особливості, також можуть або сприяти, або перешкоджати мовленнєвому розвитку. Освітні фактори, такі як якість та доступність освітніх ресурсів, кваліфікація вихователів та доцільність використання методик навчання і виховання, також відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвих навичок.

Враховуючи можливі причини порушень мовленнєвого розвитку, доцільно формувати у дітей мовленнєву компетентність, вимоги до якої визначаються нормативно-правовою базою. Провідним документом у дошкільній освіті є Базовий компонент, який включає лише загальні вимоги до рівня мовленнєвих компетенцій дітей дошкільного віку. У цьому контексті важливо підкреслити відсутність терміну

«мовленнева готовність», замість якого розглядається напрям «Мовлення дитини» з акцентом на різні складові мовленнєвого розвитку: такі як мовленнева готовність, мовленнева активність та інші [1, с. 15].

Мовленнева готовність є ключовим аспектом підготовки дитини до школи, але вона не охоплюється поточними нормативними документами. Як зазначає науковець А. Яковенко, Базовий компонент дошкільної освіти не сприяє формуванню психологічних процесів та саморегуляції, які є фундаментом для розвитку мовленнєвої готовності [5, с. 274]. Мовленнева готовність старших дошкільників визначає їхню спроможність ефективно засвоювати навчальний матеріал та успішно комунікувати в соціальному середовищі. Цей показник мовленнєвої зрілості включає в себе кілька компонентів: фонетичну правильність, лексичний обсяг, граматичну структуру, здатність до вироблення зв'язного мовлення, а також уміння користуватися мовленням для розв'язання конкретних комунікативних завдань. Розвиток цих складових є фундаментальним у дошкільному віці, оскільки саме вони спрямовані на інтелектуальний та соціальний розвиток дитини [5, с. 274].

Мовленнева активність дітей дошкільного віку – це комплексна характеристика, яка включає здатність дитини до використання мови для спілкування, вираження думок, емоцій та взаємодії з оточенням. До неї відносяться: мовленнєві навички, здатність до створення зв'язних і змістовних висловлювань, комунікативні навички та творчість мовлення.

Одним з ефективних методів розвитку мовленнєвих навичок і стимулювання мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку є мнемотехніка. Мнемотехніка – це метод запам'ятовування інформації за допомогою створення асоціативних зв'язків, які полегшують засвоєння та відтворення матеріалу. В основі мнемотехніки лежить використання різноманітних візуальних образів, рим, алгоритмів або інших допоміжних засобів, які спрощують процес запам'ятовування. Іншими словами мнемотехніка – це система прийомів, що дозволяють записувати інформацію в мозок за допомогою комбінацій зорових образів та створення асоціативних зв'язків [3, с. 132]. Цей підхід особливо корисний у дошкільній педагогіці, де наочно-

образна підтримка сприяє кращому засвоєнню знань.

Мнемотехніка відіграє важливу роль у розвитку мовленнєвих навичок дітей дошкільного віку через інтеграцію когнітивних і психологічних складових, які полегшують запам'ятовування та відтворення мовної інформації. Застосування мнемотехніки забезпечує візуальне та емоційне сприйняття дітей, що є критично важливим для утримання їхньої уваги та зацікавленості під час освітньо-виховного процесу. Цей метод не тільки сприяє підвищенню мовленнєвої активності, але й стимулює розвиток творчого мислення та пам'яті. Особливо ефективною мнемотехніка виявляється при роботі зі складними мовними конструкціями та іноземними словами, оскільки дозволяє створити «містки» між знайомими та новими знаннями.

Наукові дослідження підтверджують, що діти, які регулярно використовують мнемотехнічні стратегії, демонструють кращі результати в мовленнєвій діяльності порівняно з тими, хто застосовує традиційні методики. Завдяки своїй універсальності та адаптивності, мнемотехніка може бути інтегрована у різноманітні освітні програми, забезпечуючи індивідуальний підхід до кожної дитини, що сприяє її комплексному розвитку та подальшій підготовці до шкільного навчання. Використання мнемотехніки активізує природні механізми роботи мозку дитини, що позитивно впливає на процеси запам'ятовування, збереження та відтворення інформації. Це допомагає дітям краще засвоювати нові знання і розвивати розумові здібності. [4, с. 429].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень можна констатувати, що висока частка мовленнєвих порушень серед дітей дошкільного віку вимагає впровадження інноваційних педагогічних методів. Мнемотехніка, яка включає застосування асоціативних і візуальних засобів, є одним із ефективних підходів у корекції та розвитку мовленнєвих навичок. Цей метод сприяє не лише покращенню засвоєння словесного матеріалу, але й стимулює мовленнєву активність і творче мислення, створюючи основу для успішної адаптації та навчання в шкільному віці. Використання мнемотехніки може стати ключовим у розробці комплексних освітніх програм, зорієнтованих на всебічний розвиток дітей дошкільного, що відповідає сучасним освітнім вимогам та викликам.

Список використаних джерел

1. *Базовий компонент дошкільної освіти.* / Авторська група : Байер О.М., Безсонова О.К., Брежнева О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л. П., Косенчук О.Г., Корнєєва О.Л., Лисенко Г. М., Левінець Н. В., Машовець М.А., Мордоус І.О., Нерянова С. І., Піроженко Т. О., Половіна О. А., Рейпольська О.Д., Шевчук А.С. Під наук. керівн. д.психол.н., проф., член-коресп. НАПН України Піроженко Т. О. 2021.
2. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: автореф. дис. д. пед. наук. Київ, 2010. 46 с.
3. Клименко А. І. Використання прийомів мнемотехніки у роботі вчителя-логопеда дошкільного навчального закладу. *Таврійський вісник освіти.* 2017. №2 (58). С. 130-135.
4. Пулавська Н. Б., Коломоєць Т. Г. Розвиток мовленнєвої активності дітей дошкільного віку засобом мнемотехніки. *MODERN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH DEVELOPMENT*: матеріали міжн. науко-практ. конф. (м. Чикаго, США, 7-9 липня 2021 р.). Чикаго, 2021. С. 428-432.
5. Яковенко А. О. Загальнодидактичні аспекти дослідження мовленнєвої готовності до навчання у школі старших дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 273-277.

Тамара МАРЧІЙ-ДМИТРАШ

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ*

СУЧАСНИЙ СТАН ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розвиток суспільства та спрямованість на міжнародні взаємини нашої держави викликають потребу змін також у системі освіти – спрямованість на розвиток кожної дитини з її особливостями розвитку як повноправного члена соціуму. Педагогічні дослідження у сфері оновлення форм та методів навчання, технологій інноваційного характеру, розвиток педагогічної науки в цілому, сприяли формуванню завдань, які стоять перед розвитком освіти в Україні та перед загальноосвітніми навчальними закладами зокрема.

Зараз Україна перебуває на етапі становлення нової системи освіти, що тягне за собою зміни в педагогічній теорії та практиці. У змісті освіти значна роль відводиться розвитку здібностей дітей оперувати інформацією, творчим підходам до вирішення навчальних питань, впровадженню нових педагогічних технологій, духовному вихованню особистості в умовах інклюзивної освіти.

Інноваційний розвиток системи освіти потребує перетворення всіх її складових (змісту, технологій навчання, оцінювання учнів, підготовки педагогів, управління, тощо); нормативно-правове регулювання інноваційної політики освітньої галузі; формування відповідних контролюючих структур, які підтримуватимуть та координуватимуть інноваційні процеси [2, с. 275].

Організація навчання у початковій школі відповідає вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, яка разом із початковою є основою загальноосвітньої підготовки, формує готовність до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти. Початкова школа є фундаментом формування навчальної діяльності молодших школярів. Уміння вчитись як одна з ключових компетентностей початкової освіти набуває важливого значення, бо від її

сформованості залежить якість навчання та пізнання [1, с. 2].

Відповідно до Державного стандарту освіти, програм навчання метою початкового навчання учнів у школі є не лише здобуття знань, умінь та навичок, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості, а також формування в них комунікативної компетентності на основі здобутих знань, оволодіння усними та письмовими навичками спілкування відповідно до цілей та норм соціальної поведінки.

Більшість вчених саме комунікативну компетентність вважають ключовою, адже вона є важливою і проявляється в усіх сферах життя і саме від рівня її сформованості залежить вміння індивіда встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими, вміння правильно поводитись в соціумі.

Використання сучасних інновацій, зокрема технологій інтерактивного навчання, дає змогу вчителю удосконалити процес здобуття учнями знань та створити всі умови для розвитку та самореалізації, а також активної комунікативної взаємодії всіх суб'єктів навчання.

Концепція НУШ (Нової Української Школи) передбачає орієнтацію освітнього процесу на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями, але не обмежується ними, а також застосування інтерактивних методів навчання як стратегій розвитку критичного мислення молодших школярів, виховання відповідальної класної спільноти, коли кожний відповідає за себе і за інших.

Питання освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) також знайшло своє відображення у даній концепції. Сучасна школа базується на демократичних цінностях та поважає до основних прав людини і створює умови та ефективне навчальне середовище для максимально значущої участі в освітньому процесі всіх його учасників.

Постановою кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» зі змінами та доповненнями визначено основні вимоги щодо організації інклюзивної

освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, реалізуючи право дітей з ООП на належне здобуття освіти. Також передбачено створення інклюзивного класу, а також розробку навчальної програми відповідно до індивідуальних потреб та можливостей розвитку дитини.

Завдання сучасного вчителя навчити учнів швидко реагувати на зміну умов, навчити пошукам потрібної інформації та її аналізу.

Разом із тим використання інтерактивних методів навчання на уроках вимагає від вчителя серйозної підготовки. Але, як правило, урок з використанням інтерактиву виправдовує себе, тому що спонукає учнів до самостійної діяльності, дозволяє максимально задіяти кожного, навчити працювати в парі чи групі та досягти якісного засвоєння навчального матеріалу [3, с. 557].

Сучасні дослідження шкільної практики показують, що в основу педагогічних інтерактивних форм навчання покладено групову та парну форми роботи, які створюють усі умови для індивідуального самовираження всіх учнів та учнів з особливими освітніми потребами всередині групи, розвивають уміння працювати в команді, мотивують школярів до розширення знань для ефективної комунікації та словесного закріплення своїх позицій, особливо в умовах інклюзивної освіти.

Використовуючи інтерактивні технології в освітньому процесі, педагог перебуває в постійному творчому пошуку, це сприяє його самовдосконаленню, розвитку педагогічних здібностей, а також спонукає до розкриття особливих якостей вихованців, особливостей їх мислення.

Водночас практика показала, що під час запровадження інтерактивних технологій було виявлено низку проблем, пов'язаних з певними неточностями самого змісту, а також науково-методичного і дидактичного забезпечення його реалізації.

Серед основних можемо виділити:

- незнання педагогом змісту самої технології;
- відсутність практичних вмінь щодо її застосування на уроках, урахування особливості сприймання та розвитку пізнавальної активності всіх категорій учнів, в

тому числі з особливими освітніми потребами;

– недотримання правильної структури заняття із використанням інтерактивних технологій;

– недостатня мотивованість педагогів щодо підвищення власної компетенції, самовдосконалення щодо питання ефективного розвитку інклюзивного середовища засобами інтерактивних технологій;

– відсутність належного навчально-методичного забезпечення з метою використання інтерактивних технологій.

Таким чином, можемо зробити висновок, що в педагогіці інновацію розглядають як реалізацію нововведення в освіті, зокрема як у змісті, методах, прийомах, формах та засобах навчання та виховання індивіда (методиках, технологіях), у змісті та формах управління системою освіти, що суттєво впливає на якість, ефективність та результативність освітнього процесу.

Застосування педагогом інноваційних технологій характеризує його професійну діяльність, адже саме він є рушійною силою інноваційного процесу в умовах інклюзивної освіти. Сучасна освіта багата різноманітністю інноваційних технологій, а це, в свою чергу, вимагає від вчителя постійного пошуку, аналізу інформації, творчого підходу, врахування індивідуальних особливостей учнів та відповідної підготовки для їх ефективного впровадження в освітній процес школи.

Нові підходи в умовах інклюзивної освіти вимагають докорінного перегляду традиційних моделей виховання з акцентом на розвиток його гуманістичних та культуроформувальних функцій. Аналіз упровадження інноваційних технологій у практику роботи початкової школи показує, що на сучасному етапі використання інтерактиву є невід'ємною частиною сучасного уроку. Це змінює якість засвоєння знань, умінь та навичок, підвищує внутрішню мотивацію молодших школярів до вивчення навчальних предметів, спонукає їх до самостійної роботи, формує активне творче мислення.

Позитивні сторони інноваційності навчального процесу (діагностична постановка цілей, схематизація навчання, позитивний кінцевий результат)

сприяють поширенню використання інтерактивних технологій у педагогічній практиці.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти від 30.09.2020 №898 URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Фефілова Т. В., Сасенко Ю. О. Використання сучасних інноваційних технологій у початковій школі. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць / гол. ред. М.І. Степаненко. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. 2015. Вип. 16. С. 274–281.
3. Шульга Т. А., Покась Л. А. Використання інтерактивних методик для формування геоморфологічних понять у процесі навчання географії. *Молодий вчений*. Київ. 2016. №12. С. 555-558.

Марина МАРЧУК

Комунальна установа

Міський центр професійного розвитку педагогічних працівників

Чернівецької міської ради

м. Чернівці

ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ ТА АСИСТЕНТОМ ВЧИТЕЛЯ – ЕФЕКТИВНА УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

В інклюзивному класі, де вчителі та асистенти вчителя об'єднують зусилля, щоб кожен учень сяяв яскраво, ми бачимо справжню силу спільного викладання, яка перетворює навчання на захоплюючу подорож до знань і розвитку для кожного учасника. Спільне викладання стає не лише ключем до успіху в інклюзивному класі, але й магічним елементом, який розкриває потенціал кожного учня, даруючи незабутній досвід взаємодії та взаємопідтримки.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури з обраної нами проблеми дає можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивного навчання (В. Засенко, Д. Дешлер, Т. Дмитрієва, А. Колупасва, І. Кузава, Т. Лорман, Н. Назарова, О. Таранченко, К. Островська, Е. Данілавічюте, О. Федоренко та ін.); шляхів взаємодії вчителів та асистентів вчителів в умовах інклюзивного навчання (С. Алехіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутепова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.). Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання досліджували Н. Базима, В. Тарасун, Т. Сак, О. Мартинчук, І. Малишевська та ін.

У більшості країн, де розвинута і впроваджується інклюзивна освіта, асистентів педагога відносять до парапрофесіоналів, тобто осіб, які отримали підготовку у спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку. У контексті інклюзивного навчального закладу – це особи, які отримали підготовку у галузі педагогіки/інклюзивної освіти та працюють під

керівництвом вчителя і підпорядковуються керівнику навчального закладу [2, с. 46].

Зазвичай, асистенти педагогів допомагають вчителям та іншим фахівцям надавати підтримку учням, для яких було визначено необхідність надання індивідуальної допомоги у сфері медичного та особистого догляду та/або забезпечення управління поведінкою під час планування індивідуальної навчальної програми (ІНП); розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) та адаптованих чи модифікованих навчальних програм.

Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами [6, с. 8].

Необхідно також зазначити, що завданням асистента педагога є не лише допомога одному вчителю та одному чи кільком учням. Асистент педагога допомагає іншим вчителям у навчальному закладі залежно від розкладу. Крім того, учні, яким надає допомогу асистент педагога, можуть змінюватись кожного року. Так, у навчальний заклад можуть приходити нові учні, інші учні будуть потребувати меншої допомоги, а деякі – навпаки, більше. Асистент педагога має бути гнучким у задоволенні потреб, визначених керівником навчального закладу та вчителями. Учитель постійно несе відповідальність за виконання навчальної програми і зобов'язаний виконувати пов'язані з програмою професійні обов'язки [4, с. 83].

Завдання, що перебувають за межами професійної діяльності, можна делегувати асистентам, і асистент інколи може демонструвати, коментувати слайди або обговорювати з учнями питання в тих сферах, де вони – спеціалісти. Тобто в певні моменти навчального процесу асистент може брати участь у навчальному компоненті освіти. Однак ці дії асистент виконуватиме під керівництвом учителя так само, як доповідач, якого вчитель запрошує зі своєї громади. Асистент не може діагностувати, давати рекомендації або оцінювати учнів. І якщо вчитель використовує допомогу асистента в освітньому процесі, то повинен розуміти необхідність інформації для складання бази даних, щоб постійно діагностувати,

давати рекомендації й оцінювати учнів [4, с. 113].

Учитель повинен особисто проводити переважну частину навчання, щоб налагодити взаємодію з учнем, необхідну для отримання даних щоб прийняти належні освітні рішення. Асистенти можуть виконувати ролі в інших аспектах навчальної функції. Асистенти можуть допомагати мотивувати учнів.

Асистенти вчителів також можуть виконувати певну роль під час контролю/наглядання, але вона обмежується вимогами юридичної відповідальності – підтримувати такий стандарт турботи, який може надати лише дипломований учитель на посаді вчителя [1, с. 27]. Асистенти можуть допомагати працювати з кабінетними та шкільними ресурсами всіх видів, включаючи тексти, бібліотечні матеріали, аудіо-візуальне обладнання. В усіх випадках роль асистентів має полягати в якісній допомозі взаємодії вчителя з учнем через усунення канцелярських, технічних та наглядових бар'єрів на цьому шляху. Якщо асистенти виконають цю роль, у вчителя вивільниться час на взаємодію з колегами, батьками та учнями (індивідуально та у невеликих групах), таким чином покращуючи обсяги та якість взаємодії вчитель–вчитель, вчитель–батьки та вчитель–учень [5, с. 48].

Для ефективної взаємодії між вчителем та асистентом вчителя варто використовувати моделі спільного викладання, що включають різні підходи до організації навчання у інклюзивному класі, де вчителі та асистенти вчителя спільно працюють з усіма учнями, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Ось декілька типових моделей спільного викладання [5, с. 32]:

1. Модель спільного викладання учням з особливими потребами в малій групі: У цій моделі вчителі та асистенти вчителя працюють разом для надання індивідуалізованої підтримки та навчання учням з особливими потребами в маленьких групах. Вони можуть використовувати різні методики та стратегії, щоб надати допомогу учням у засвоєнні матеріалу та розвитку навичок.

2. Модель спільного викладання учням з особливими потребами у загальному класі: У цій моделі вчителі та асистенти вчителя спільно викладають уроки у загальному класі, але забезпечують індивідуалізовану підтримку та адаптацію для учнів з особливими

потребами. Вони можуть використовувати диференційовані завдання, модифіковані матеріали та інші стратегії, щоб забезпечити успішне навчання кожного учня в загальному класі.

3. Модель взаємного навчання: У цій моделі учні з різними рівнями навчальних потреб працюють разом в парах або невеликих групах, де один учень може надавати допомогу іншому. Вчителі та асистенти вчителя сприяють цьому процесу, створюючи умови для взаємного навчання та співпраці між учнями.

4. Модель циркулярного навчання: У цій моделі учні розподіляються на різні «станції» або робочі групи, де вони працюють над різними завданнями або темами. Вчителі та асистенти вчителя рухаються між цими групами, надаючи індивідуалізовану підтримку та вказівки кожному учневі відповідно до його потреб.

Ці моделі можуть бути адаптовані залежно від конкретних потреб класу та учнів. Вони допомагають створити сприятливі умови для навчання кожного учня, забезпечуючи їм необхідну підтримку та стимулюючи співпрацю та взаємодію між всіма учасниками навчального процесу.

Таким чином, ефективні стосунки між учителем та його асистентом формуються на основі спільної відповідальності і залежать від рівня порозуміння та довіри між педагогами, а також від того, наскільки чітко вони розподілили свої ролі та усвідомлюють їх [3, с. 125].

Отже, ефективна співпраця вчителя та асистента вчителя відбувається завдяки спільній відповідальності. Тому, для забезпечення максимально продуктивних стосунків учителі повинні: – обговорювати завдання з асистентами вчителів; – установлювати чіткі параметри; – наголошувати на важливості конфіденційності; – обговорювати філософію та підхід до навчання й управління класом; – призначати регулярні зустрічі з асистентом, щоб обговорювати його спостереження за учнями, отримувати зворотний зв'язок та звіти, вчасно дізнаватися про складні моменти й обмірковувати стратегії реалізації програм [5, с. 32].

У свою чергу, асистент учителя повинен систематично обмінюватися

інформацією з питань інклюзивного навчання, що належать до його компетентності, з учителем, із яким співпрацює, адміністрацією, з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу, батьками дитини, яка має особливі освітні потреби, та іншими учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
2. Коган О. В., Манукян О. А., Юдіна І. О., Гаврилук С. М. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
3. Колупасва А., Коваль Л., Компанець Н., Квітка Н. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання : навч.-метод. посіб. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
5. Софій Н. З. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.
6. Чернова Е. М. Упровадження інклюзивної освіти в умовах Нової української школи. *Дитина з особливими потребами*. 2019. № 11 (59). с. 7-10.

Наталія МАЧИНСЬКА

Львівський національний університет імені Івана Франка

м. Львів

ІНКЛЮЗІЯ В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Інклюзія стала незмінним компонентом багатьох явищ і процесів, показником якості залучення різних категорій населення до спільної суспільної діяльності. У перекладі з англійської цей термін означає залучення в різні сфери життя суспільства усіх громадян, без будь-яких відмінностей і обмежень. Також у широкому вжитку використовується поняття «освітня інклюзія», яке передбачає створення безпечного, ненасильницького, інклюзивного та ефективного освітнього середовища для всіх.

Актуальність досліджуваної проблематики підсилюється тенденціями процесу інвалідизації населення країни, що значною мірою зумовлені подіями, які відбуваються в Україні. Сучасний період війни зумовив появу перед державою нових викликів щодо надання психолого-педагогічної допомоги та підтримки, забезпечення рівних прав і можливостей різній категорії людей, створення оптимальних умов для успішної інтеграції усіх у суспільство.

Варто акцентувати увагу на тому, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, у тому числі людей з інвалідністю та інших маломобільних груп населення (люди похилого віку, вагітні жінки, вимушено переміщені особи (ВПО) тощо).

Освітня інклюзія, як зазначає М. Порошенко, знайшла своє широке відображення у міжнародних законодавчих актах. Питаннями упровадження освітньої інклюзії, формуванням політики у сфері інклюзивної освіти опікуються такі міжнародні організації, як Організація Об'єднаних Націй (ООН) ЮНЕСКО, Організація Економічної Співпраці та Розвитку (OECD) [2].

О. Красота стверджує, що освітня інклюзія не має обмежуватись тільки створенням умов для навчання дітей у звичайному закладі освіти (закладі середньої

освіти) і не тільки дітей з особливими освітніми, а й соціальними потребами. Авторка стверджує, що освітню інклюзію доцільно розглядати у більш широкому розумінні (формування рівного доступу до навчання всіх громадян безвідносно до будь-яких дискримінаційних ознак; впровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях, від початкової загальної до повної вищої освіти; перетворення усіх навчальних закладів у такі інклюзивні освітні простори, які підтримують усіх учасників освітнього процесу) [1].

Питання освітньої інклюзії особливо гостро виникає у системі вищої освіти. Перед вищою школою виокремлюються провідні завдання щодо створення інклюзивного освітнього середовища, передумовами для утворення якого слугують такі заходи:

- просвітницька робота щодо формування толерантного ставлення до здобувачів вищої освіти із ООП;

- створення так званого безбар'єрного середовища, що передбачає встановлення спеціального устаткування для допомоги здобувачам освіти із ОПІ безперешкодно діставатися до необхідних приміщень під час освітнього процесу (пандуси, спеціальні ліфти, обладнання санітарних кімнат, маркування приміщень тощо).

Інформаційно-просвітницька робота буде мати позитивний результат при умові, коли принципи освітньої інклюзії стануть нормою життя суспільства, а формування інклюзивного освітнього середовища для всіх буде передбачати рівний доступ усіх здобувачів вищої освіти до необхідних навчальних матеріалів, створення спеціальних підрозділів – ресурсних центрів, навчально-реабілітаційних підрозділів або ж груп психолого-педагогічного супроводу тощо. У даному контексті ми зазначаємо, що прикладом створення такого ресурсного центру є ресурсний центр інклюзивної освіти, який функціонує у Львівському національному університеті імені Івана Франка (<http://centres.lnu.edu.ua/inclusive-education/>).

Мета діяльності ресурсного центру – поширення принципів інклюзивної освіти в академічному середовищі, формування інклюзивної компетентності у

суб'єктів освітнього процесу, координації зусиль адміністрації Університету, факультетів, підрозділів, органів студентського самоврядування щодо створення належних умов для задоволення освітніх потреб студентів з особливими освітніми потребами.

Серед актуальних проблем налагодження дієвості освітньої інклюзії у закладі вищої освіти виокремлюємо декілька:

- чітке визначення та категоризація осіб із вразливих груп населення;
- розроблення спеціалізованих освітньо-професійних програм і навчальних курсів, а також індивідуальних планів проходження освітнього процесу, що відповідають потребам цих груп;
- визначення чітких критеріїв доступності різної категорії осіб до навчально-методичних матеріалів;
- розроблення інструкцій, рекомендацій, методик і технічних засобів навчання для інклюзивного освітнього середовища ЗВО;
- упровадження системи оцінювання та моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти та ефективності професійної діяльності викладачів в інклюзивному освітньому середовищі ЗВО.

Отже, сучасні виклики у вітчизняному суспільстві, пов'язані з варіативністю інклюзії та розширенням категорії осіб, які підпадають під поняття «особи з особливими потребами», спонукають до пошуку як теоретичних положень та ідей, так і розробки практичних рекомендацій щодо їх реалізації.

Список використаних джерел

1. Красота О.В. Сучасні виклики упровадження освітньої інклюзії у вищій школі. URL: <https://ojs.kname.edu.ua/index.php/area/article/view/2913/2754>
2. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ “Агенство “Україна”, 2019. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>

Людмила МАЦУК

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ*

ВПЛИВ ЕЙДЕТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному освітньому просторі інноваційні освітні технології набувають все більше використання та впровадження. Вони сприяють гуманізації процесу навчання, його особистісному орієнтуванню, оптимізації взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Актуальними стають пошуки нових підходів у формуванні пізнавальних інтересів дітей із особливими освітніми потребами.

Пізнавальний інтерес характеризується вибірковою спрямованістю дитини на пізнання явищ, об'єктів, процесів навколишньої дійсності. Для дошкільника з ООП предметом пізнавального інтересу, як і дітей із типовим розвитком, є не все довкілля, а тільки ті його елементи, які для неї є актуальними, привабливими, цінними, необхідними. Для пізнавального інтересу властивий як ситуативний, так і стійкий характер. Він може виникнути в процесі виконання певної дії та згаснути після її завершення, а також стати відносно стабільною особистісною якістю.

Об'єктивно, що в дітей із ООП виникають суттєві проблеми в навчальній діяльності внаслідок мінімального пізнавального інтересу та пізнавальної активності. Як зазначають фахівці, для цієї категорії вихованців властива затримка психічного розвитку мислення, уваги, уяви, пам'яті, мовлення, що впливають на інтенсивність пізнання навколишньої дійсності.

Фахівці зазначають, що діти із затримкою розвитку можуть гірше відтворювати навчальний матеріал, витрачаючи на його пригадування значно більше часу, ніж їх однолітки з типовим розвитком. Вони також у більшості випадків не прикладають зусиль, виконуючи завдання. Навіть коли намагаються прикласти зусилля, то простежується підміна мети дії.

Важливо зауважити, що в дітей із ООП стан пізнавального інтересу і пізнавальної активності аналогічно як і функціонування уваги та зниження

працездатності мають чітко виражену індивідуальну форму. Приміром, одна дитина може максимально напружити увагу і виявити високу працездатність, на початку пізнавальної діяльності, поступово їх знижуючи, а іншій – треба додаткового часу для включення в діяльність. Інші ж діти мають нерівномірність уваги і працездатності в процесі навчальної роботи.

Враховуючи те, що в дітей з ООП сильніше порушено довільну увагу, для підтримки пізнавального інтересу рекомендується проводити спеціальні ігри та вправи. Наприклад, «Хто уважніший?», «Що зникло зі столу?», «Що змінилося на картинці?» суттєво підтримують їх увагу. В індивідуальній роботі доцільно затосовувати такі прийоми, як: прикладання, накладання, робота за зразком тощо.

Рівень пізнавального інтересу дітей із ООП безпосередньо залежить від особливостей сприйняття. Це проявляється при обробці сенсорної інформації, що впливає на фрагментарність знань про навколишнє.

Розвиток пізнавального інтересу дошкільників також залежить від особистісних якостей та психофізичного стану дитини. Характерною особливістю дітей із ООП є затримка психічного розвитку мислення, уваги, уяви, пам'яті, мовлення, що впливає на інтенсивність пізнання навколишньої дійсності, а таким чином і пізнавальний інтерес. Причинами уповільнення розвитку пізнавального інтересу в цієї категорії дошкільників є вплив астенічних явищ, відсутність механізму довільності та відсутність мотивації.

Отож, особливості використання інноваційних технологій дітей з ООП потребують урахування багатьох об'єктивних і суб'єктивних обставин. Насамперед ми навчаємо дитину нестандартно мислити, помічати найдрібніші деталі, логічно розробляти варіанти, бути впевненим у собі.

На допомогу вихователю та батьками є надзвичайно цікава та дієва інноваційна технологія – ейдетика.

Сутність її полягає у розвитку уваги, уяви, пам'яті, різних видів мислення дитини та способу подачі навчального матеріалу. В процесі її використання беруть участь всі аналізатори дитини: дозволяє не лише побачити, а й помацати, почути,

скуштувати, понюхати; подає нове через добре знайомі дітям образи.

Метод ейдетики побудований на простих принципах: уява, позитивні емоції, засвоєна інформація, радісна, весела атмосфера, мобільність і доступність ігрового матеріалу, поділ інформації відповідно до особливостей кожної дитини.

Загальновідомо, що провідний вид діяльності дітей дошкільного віку є гра. Тому для дітей з ООП доцільно використовувати ігри ейдетичного напрямку. Характерними особливостями їх є те, що:

- ейдетична гра – це комплекс завдань, які дитина виконує за допомогою картинок, іграшок, тактильних карток, кубиків, цеглинок та ін.;
- ігрові завдання вихователь подає в різних формах: у вигляді моделей, схем, площинного малюнка, усних інструкцій;
- завдання розробляються за принципом природовідповідності та доступності;
- ігри проводяться не тільки за зразком, а й дозволяють дітям складати нові варіанти завдань, займатися творчою діяльністю;
- повторюваність ігор – одна з необхідних умов розвивального характеру;
- ігри сприяють розвитку фонематичний слух, зорового сприйняття, сприйняття простору і часу, мовлення, мислення, пам'яті та інших психічних процесів.

Технологія ейдетики полягає у роботі з дітьми на основі: вільних асоціацій, пов'язаних з предметними образами; колірних асоціацій; асоціацій, пов'язаних з геометричними формами; тактильних та предметних асоціацій; асоціацій, викликаних друдлами; звукових, смакових, нюхових та графічних асоціацій.

Таким чином, методи і прийоми ейдетики виступають дієвими чинниками особистісного розвитку та активізації навчальної діяльності в різні вікові періоди життєдіяльності, особливо дошкільного дитинства. Вони спрямовані на розвиток мови, образного мислення, пам'яті, уяви та уваги. Їх використання створює психологічну ситуацію успіху, сприяє покращенню нейродинаміки мозкової функції, активізує пізнавальну діяльність та опанування різноманітною словесною та цифровою інформацією.

Список використаних джерел

1. Половіна О., Нагорна Т. Формування педагогічної культури батьків дітей старшого дошкільного віку засобами ейдетики. *Науковий журнал «АГОС. Мистецтво наукової думки»*. 2019. №4. С. 107-109.
2. Коваленко О. Особливості використання дидактичних ігор та вправ в освітньому процесі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. №12. С. 40-44.
3. Карук І.В Розвиток пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку в процесі експериментальної діяльності. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 89-92.
4. Звонаренко Т. Є. Особливості пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку. *Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22 листопада 2019 р.)* Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. С.49-57.

Ірина МОСІЙЧУК, Тетяна ПОТАПЧУК

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Необхідність запровадження інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. Дітей, що потребують корекції фізичного або розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12% від загальної кількості дітей у країні. Окрім зростання кількості дітей з обмеженими можливостями, наголошується тенденція якісної зміни структури дефекту, комплексного характеру порушення у кожній окремій дитини. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей з особливими потребами та забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для навчання дітей з особливими потребами. Ця ідеологія передбачає передусім толерантне ставлення суспільства до дітей із особливими освітніми потребами.

Як відомо, інклюзивне (від англ. *inclusion* – включення) навчання – це пріоритетний напрям сучасної освітньої політики. За словами експерта з питань інклюзії в Україні – доктора педагогічних наук А.А. Колупасевої – досвід впровадження інклюзивного навчання показує, що інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітні установи – це світовий процес, в який залучені всі високорозвинені країни [4, с. 113]. З-поміж викликів, що постали перед нашим суспільством, надзвичайно гострим є забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та розвитку особистості, соціальної інтеграції в реальне життя [2, с. 7].

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання передбачає гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за

індивідуальним навчальним планом, кожна дитина повинна бути забезпечена медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [4, с. 79]. Інклюзивна освіта передбачає включення учнів із особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливостей кожного школяра вчитель інклюзивного класу або інший спеціаліст (психокорекційний педагог), який має відповідний рівень кваліфікації забезпечує гарантовану підтримку тим учням, котрі цього потребують, реалізує особистісно орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. Важливою передумовою якісної освіти дітей, які навчаються за інклюзивною формою, є пристосування школи (адміністрації, вчителів, більшості учнів) до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі. Розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (інтернатна чи інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і після шкільного змісту освіти тощо) [3].

На думку дослідника В. Бондара дискусійним залишається питання: чи готова загальноосвітня школа прийняти дитину з особливостями розвитку до загальноучнівського колективу, психологічно об'єднати різні групи дітей у навчально-виховному процесі, визначити і реалізувати індивідуальні цілі, що відповідають їхнім потребам і можливостям; як в умовах спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями у процесі кооперативної (групової) діяльності та їх соціалізації, створити умови для надання комплексної психологічної, педагогічної, соціальної підтримки [1, 12].

Для дітей із особливими освітніми потребами необхідно використовувати різноманітні організаційні форми навчання: навчання в загальноосвітній або спеціальній (корекційній) школі, в класі компенсуючого навчання. Як показала практика, повна інтеграція дітей із особливими освітніми потребами, на жаль, не

завжди можлива. Найчастіше вона буває поступовою або частковою. Дитина при цьому може відвідувати один-два уроки на тиждень (предмети, що найбільше подобається дитині), згодом один-два рази на тиждень – усі заняття. При ефективній психолого-педагогічній допомозі часткова інтеграція може перейти в повну.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну одну з головних демократичних ідей – усі 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 нормальним рівнем розвитку, членів суспільства в цілому. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [4].

Можна зробити висновок про те, що інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає розуміння мети – гуманізація суспільних відносин і прийняття прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті – це ступінь інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа: науково-педагогічний журнал*, 2011. № 3. С. 10-14.
2. Грабовська С.А., Островська К.О. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. Наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. № 17. С. 77-85.
3. Дуткевич Т.В. Особливості соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр.* Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПНУ / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 8. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 288-297.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

Марія ОЛІЙНИК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інклюзія, як важливий компонент сучасного суспільства, вже активно впроваджена в мережу закладів загальної середньої освіти. Створення безбар'єрного освітнього середовища, яке здебільшого визначалося як наявність пандусів чи підйомників для дітей на інвалідних візках, тепер характеризується наданням однакових можливостей для отримання інформації усім здобувачам вищої освіти, залученням до освітнього процесу здобувачів освіти різних категорій без будь-яких відмінностей і обмежень.

Актуальність досліджуваної проблематики підсилюється умовами воєнного стану в Україні, що зумовив появу перед державою нових викликів для забезпечення рівних прав і можливостей різній категорії людей щодо надання психолого-педагогічної допомоги та підтримки здобувачів освіти в умовах закладу вищої освіти.

У контексті зазначеного варто акцентувати увагу на понятті освітньої інклюзії. Ми погоджуємося з О. Красотою, яка зазначає, що надзвичайно важливою формою реалізації освітньої інклюзії у вищій школі є доступ усіх здобувачів вищої освіти до всіх навчальних матеріалів, створення спеціальних підрозділів – ресурсних центрів, навчально-реабілітаційних підрозділів або ж груп психолого-педагогічного супроводу тощо. Дослідниця наголошує, що грамотно відреагувати на всі виклики освітньої інклюзії, які стоять перед вищою школою, можна на основі синергетичного підходу трьох взаємодоповнюючих рівнів – студентських груп, адміністрації ЗВО та держави [1].

У контексті означеного ми зазначаємо, що прикладом створення такого ресурсного центру є «Навчальний центр освіти та піклування про дітей дошкільного віку» (<https://preschool.chnu.edu.ua/pro-nas/tsopddv/>). Мета діяльності центру – залучення до безпосередньої практичної діяльності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, формування фахових компетентностей та готовності до співпраці з

різними людьми, які підпадають під категорію людей з особливими потребами. .

Ми визначаємо провідні завдання, які потребують першочергово розв'язання щодо ефективного впровадження освітньої інклюзії у закладі вищої освіти:

1. Розроблення індивідуальної освітньої траєкторії проходження освітнього процесу категорії осіб з різними особливостями розвитку.

2. Розроблення інструкцій, рекомендацій, методик і технічних засобів навчання для осіб, які долучені до освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища ЗВО у дистанційному чи змішаному форматі.

3. Розроблення чіткої системи мотивації науково-педагогічних працівників, які працюють з різними категоріями осіб, які підпадають під поняття “особи з особливими освітніми потребами”.

Реалізація виокремлених завдань можлива при дотриманні педагогічних умов, зокрема:

– чітке визначення особливостей індивідуального розвитку усіх здобувачів вищої освіти, які попадають під категорію “особи з особливими освітніми потребами”;

– наявність показань спеціальної медичної комісії про можливість навчання у звичайних умовах інклюзивного освітнього середовища;

– наявність показань спеціальної медичної комісії про обов'язкове індивідуальне навчання за спеціально розробленою індивідуальною програмою;

– наявність у закладі вищої освіти осіб, які зможуть виконувати функції асистента викладача чи здобувача вищої освіти (спеціально підготовлені фахівці, або ж помічники з числа педагогічних чи науково-педагогічних працівників кафедри / факультету).

Отже, організація освітнього інклюзивного середовища у закладі вищої освіти – складний, систематичний, структурований процес, який потребує як спеціального облаштування приміщень, так і фахівців, які володіють необхідними фаховими компетентностями для налагодження педагогічної взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Красота О.В. Сучасні виклики упровадження освітньої інклюзії у вищій школі.

URL: <https://ojs.kname.edu.ua/index.php/area/article/view/2913/2754>

Ольга ПАЛАГНЮК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛОГОПЕДІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна в Україні спричинила глибинні зміни у всіх сферах суспільного життя, зокрема і в освіті. Професійна освіта, як одна з ключових складових системи освіти, також зазнала значних трансформацій. В цьому контексті доцільно звернути увагу на питання професійної підготовки логопедів, а серед іншого сфокусувати дослідницьку увагу на узагальненні основних тенденцій та особливостей трансформації професійної освіти цього напрямку в умовах воєнного стану, а також на визначенні основних векторів забезпечення її якості.

Сучасна українська логопедія має багату історичну спадщину підготовки фахівців зі спеціальної освіти, зокрема, вчителів, логопедів. Наразі, вона реалізує новітні концепції навчання і виховання дітей із різним рівнем функціонування та удосконалює теорію і практику підготовки кваліфікованих логопедів на основі вітчизняного та міжнародного досвіду.

Так у 2020 р. було затверджено новий Стандарт вищої освіти України щодо підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) рівня, а у 2021 р. – для другого (магістерського) рівня. Метою підготовки фахівців визначено формування в майбутніх спеціалістів «здатності розв'язувати складні задачі і практичні проблеми спеціальної освіти з метою корекції й компенсації порушень психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами різних вікових груп» на першому (бакалаврському) рівні та «розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти» на другому (магістерському) рівні [6; 7].

Отже, сучасний логопед має володіти гнучким критичним мисленням, мати ґрунтовну теоретичну базу, яку вміло використовувати в професійній діяльності, вміти швидко адаптуватися до нових умов, бути стресостійким, комунікабельним, з

розумінням необхідності навчатися впродовж усього життя. Особливо цінуються логопеди, які володіють нестандартним мисленням, мають творчі здібності, креативні, оперативно освоюють інновації та вміють реалізовувати набуті навички в професійній діяльності [1, с. 77].

Стає зрозуміло, що саме заклад вищої освіти має надавати сучасні знання та формувати професійні навички, які дозволять випускнику бути конкурентоспроможним, відповідати запитам роботодавців, при цьому першочергово враховуючи інтереси дитини. Оновлення запитів ринку праці обумовлене високою динамічністю сучасного суспільно-економічного розвитку та змінами, які відбулися в країні.

В Україні констатується збільшення кількості дітей із груп ризику, зокрема, із порушеннями функціонування на різних етапах онтогенезу. Системний аналіз деяких показників здоров'я новонароджених засвідчив негативну тенденцію узагальненого об'єктивного критерію їхнього здоров'я [5]. Отже, постає актуальним питання супроводу родин, які виховують дітей з груп ризику. В Україні активно розбудовується система раннього втручання, відповідно постає питання щодо підготовки логопедів, які будуть працювати в командах раннього втручання і зможуть фахово надавати допомогу цим родинам. Не менш сумною є статистика щодо інсульту, наслідками якого є афазія. Україна є однією з перших в Європі за рівнем цереброваскулярної захворюваності та смертності: щорічно реєструється близько 100-110 тис. інсультів. Для повноцінного життя надзвичайно актуальним є відновлення мовлення й комунікації з оточуючими [2]. Мовленнєві порушення в силу воєнної дійсності тепер часто спричиненні контузійми, пораненнями та негативними психологічними впливами найперше на військових, як і на інших постраждалих від війни [8]. Тому сучасний логопед має знати й розуміти механізми порушень, вміти використовувати сучасні методики та технології для відновлення мовлення або використання альтернативної комунікації для повноцінного спілкування. Не менш актуальними в сучасному просторі допомоги особам із порушеннями мовлення є порушення звуковимови, що обумовлені патологією зубощелепної системи та анатомо-фізіологічними особливостями. Аналіз

вищезазначених джерел констатує наявність ще однієї категорії осіб, які потребують логопедичного супроводу, а саме дітей і дорослих з ортодонтичними порушеннями.

Отже, ще однією вимогою в сучасних умовах ринку праці є логопед, який володіє знаннями й практичними навичками допомоги особам з аномаліями й деформаціями зубощелепного апарату, що супроводжуються мовленнєвими порушеннями. Підсумовуючи все вищезазначене, констатуємо, що підготовка майбутніх логопедів у сучасних умовах потребує постійного удосконалення відповідно до запитів сьогодення й ринку праці. Саме діяльність закладів вищої освіти має передбачати освітні компоненти, які б забезпечували формування компетентностей, що допоможуть майбутньому логопеду надавати кваліфіковану допомогу особам із порушеннями мовленнєвої функції для покращення якості життя людей, що звернулися за допомогою відповідно до їхніх потреб.

Основна мета трансформації системи освіти в Україні в цілому – поставити людину, її потреби та цінності в центр уваги. Лише освічені українці можуть побудувати сильну та життєздатну державу, розбудувати сучасну економіку та забезпечити майбутнє наступних поколінь [1; 2]. З огляду на це, Міністерство освіти і науки України приділяє особливу увагу тому, щоб українські діти й фахівці, де б вони не перебували, продовжували здобувати освіту в українській освітній парадигмі. При тім, варто зазначити, що трансформація професійної освіти в умовах воєнного стану відбувалася в декількох напрямках: *у форматі дистанційного навчання, інтеграції з іншими освітніми рівнями та актуалізації освітніх програм*. В умовах, коли велика частина закладів освіти була евакуйована або тимчасово призупинила свою роботу, дистанційне навчання стало єдиним можливим способом забезпечення доступу до професійної освіти. В умовах, коли освітній процес був перерваний, виникла необхідність інтегрувати професійну освіту з іншими навчальними рівнями, зокрема із загальною середньою освітою та вищою освітою. Це дозволило забезпечити безперервність освітнього процесу та уникнути втрати здобутків у навчанні. В умовах змінених потреб ринку праці виникла необхідність актуалізації навчальних програм професійно-технічної та фахової передвищої

освіти. Це дозволило здійснити підготовку фахівців, які відповідають сучасним вимогам ринку праці [3; 4].

Основними векторами забезпечення якості професійної освіти в умовах воєнного стану є: (1) *забезпечення доступності освіти* (для всіх охочих, незалежно від їхнього місця проживання та соціального статусу, а також за допомогою дистанційного навчання, інтеграції професійної освіти з іншими освітніми рівнями та створенням мережі навчальних центрів у регіонах, де ведуться бойові дії); (2) *забезпечення якості освітнього процесу* (через розробку та впровадження нових освітніх технологій, підвищення кваліфікації викладачів та створення систем управління якістю); (3) *забезпечення відповідності освітніх програм потребам ринку праці* (за допомогою залучення представників роботодавців до розробки навчальних програм, упровадження дуальної освіти та створення системи моніторингу ринку праці) [1; 2].

В межах впровадження освітньо-професійної програми «Логопедія» (для обох рівнів вищої освіти) на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича нами було враховано всі умови воєнного стану, вимоги, визначені освітньо-професійними стандартами та запити ринку праці, зокрема і через тісну співпрацю зі стейкхолдерами й роботодавцями, академічною спільнотою українських та зарубіжних ЗВО, а також зі здобувачами вищої освіти. Робота в цьому напрямі триває, освітні програми обох рівнів вищої освіти та їх реалізація безперервно вдосконалюються – цього вимагають суспільно-історичні реалії та безперервні освітні трансформації. Як засвідчує аналіз доступних наукових розвідок у цьому напрямі і відповідний моніторинг, система професійної освіти в цілому потребує прискорення темпів розвитку цифрових технологій та підвищення якості менеджменту й організації навчального процесу; роботи над досягненням відповідності між змістом навчальних програм і потребами ринку праці; підвищенням активності й розширенням горизонтів комунікації між закладами освіти, підприємствами та ІТ-компаніями; професійними за багатьма спеціальностями, за якими готують фахівців; оновлення спеціальностей; підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти, як і

керівників освітніх закладів.

Відповідальність за вдосконалення та модернізацію професійної освіти в країні несуть держава, науково-освітня спільнота та приватні партнери у сфері професійної освіти. Інвестування в професійну освіту має бути визначено на державному рівні й усвідомлено на особистісному як безперервний процес збереження й розвитку людського капіталу, основа відновлення національної економіки, гарантія її незалежності, безпеки й міжнародного визнання.

Отже, трансформація професійної освіти в умовах воєнного стану є складним і багатограним процесом. Важливо забезпечити доступність, якість та відповідність освітніх програм потребам ринку праці. А підготовка сучасних висококваліфікованих логопедів має враховувати основні вимоги до сучасних фахівців із вищою освітою: наявність як теоретичної, так і практичної професійної підготовки відповідно до сучасних практик підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта та тенденцій ринку праці, високий рівень володіння цифровими технологіями, креативність, стресостійкість, здатність і готовність до постійного навчання, оперативного засвоєння новацій тощо. Усе це забезпечується моніторингом сучасних тенденцій підготовки логопедів як вітчизняних, так і закордонних закладів освіти, та тісною співпрацею зі стейкхолдерами. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в аналізі працевлаштування випускників спеціальності 016 Спеціальна освіта за освітньо-професійними програмами в Україні та країнах зарубіжжя з метою удосконалення освітніх компонентів сучасними надбаннями науки й практики в галузі логопедії щодо розробки нових напрямів підготовки фахівців означеної спеціальності.

Список використаних джерел

1. *Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи*. Інформаційно-аналітичний збірник. Інститут освітньої аналітики. Київ, 2023. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>

2. Прохоренко Л. І. Наука і освіта в умовах війни: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. №4(1). URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4133>
3. Радкевич В. Роль професійної освіти в реалізації цілей сталого розвитку суспільства. *Професійна освіта*. 2019. № 1. С. 5-9.
4. Радкевич В. О., Лузан. П.Г., Пащенко. Т. М. Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності. *Вісник національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4209>
5. Регіональні особливості стану здоров'я новонароджених в Україні (за даними державної і галузевої статистики, перинатального аудиту «MATRIX – BABIES»). Знаменська Т. та ін. *Неонатологія, хірургія та перинатальна медицина*. 2022. № 12(44), С. 4-12. URL: <http://neonatology.bsmu.edu.ua/article/view/2621716>.
6. *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) рівня*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
7. *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для другого (магістерського) рівня*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-radami-nisterstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
8. Farronato G., Giannini L, Riva R, Galbiati G, Maspero C. *Correlations between malocclusions and dyslalias*. *Eur J Paediatr Dent*. 2012 Mar;13(1). PP. 8-13. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22455522/>.

Максим ПАНСИК

*Сторожинецький лісовий фаховий коледж
м. Сторожинець*

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Зростаюча увага до інклюзивної освіти ставить перед суспільством і освітніми установами нагальне завдання – підготовка кваліфікованих фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Однак цей процес постійно зустрічає ряд проблем, які необхідно вирішити для забезпечення ефективної підтримки для цієї категорії дітей.

Недостатня кількість кваліфікованих фахівців. На сьогоднішній день існує значна нестача кваліфікованих спеціалістів у сфері інклюзивної освіти. Це створює перешкоди у доступі дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти та налагодженню ефективного навчального процесу.

Недостатня підготовка фахівців. Багато програм підготовки фахівців не враховують потреби дітей з різними видами особливостей. Фахівці часто не отримують достатньої підготовки з питань інклюзивної практики, адаптивних методик навчання та роботи з родинами цих дітей.

Недостатня підтримка від управління та законодавства. У багатьох країнах законодавство не забезпечує належної підтримки для реалізації інклюзивної освіти. Недостатня фінансова підтримка та відсутність чітких настанов щодо інклюзивної практики ускладнюють роботу фахівців і погіршують якість освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Відсутність індивідуалізованого підходу. Багато програм підготовки фахівців не забезпечують достатньо індивідуалізованого підходу до потреб кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами. Це може призвести до недооцінки або недовідомості потенціалу дитини.

Недостатня увага до розвитку соціально-емоційних навичок. Часто в підготовці фахівців недооцінюється важливість розвитку соціально-емоційних навичок у дітей

з особливими освітніми потребами. Брак уваги до цього аспекту може стати перешкодою для їх соціалізації та успішної адаптації.

Недостатня доступність спеціалізованих ресурсів та матеріалів. Часто фахівцям бракує доступу до спеціалізованих матеріалів та ресурсів, необхідних для навчання дітей з різними особливостями. Це ускладнює розробку індивідуальних навчальних програм та адаптацію навчального процесу.

Недостатня співпраця між сферами освіти та медицини. Важливим аспектом успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є співпраця між фахівцями освіти та медичного персоналу. Недостатня координація та обмін інформацією можуть призвести до неефективної підтримки дітей та їх сімей.

Забезпечення ефективної підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є важливим завданням для сучасного суспільства. Для вирішення цієї проблеми необхідно звернути увагу на поліпшення програм підготовки, забезпечення достатньої підтримки від управління та законодавства, а також залучення більшої кількості кваліфікованих фахівців до цієї сфери. Тільки шляхом спільних зусиль можна забезпечити належну якість освіти для кожної дитини, незалежно від її особливостей.

Список використаних джерел

1. Білик Н. В. Інклюзивна освіта: від ідеї до практики. Львів: Видавництво “Новий світ-2000”, 2014.
2. Гнатів В. І. Особливості підготовки вчителів до інклюзивної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: виклики сьогодення*. 2017. № 3(9). С. 25-33.
3. Кірнічна Г. О. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Видавничий дім “Слово”, 2016.
4. Луценко В. І., Кірнічна Г. О. Інклюзивна освіта: теоретичні аспекти та практичний досвід. Київ: Видавничий дім “Слово”, 2015.
5. Середа В. А. Підготовка вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: методологія та практика. Київ: Видавництво “Педагогічна думка”, 2018.

Єлизавета ПАНЧЕНКО

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В останні роки в педагогічній діяльності все більше починає набувати популярності використання арт-технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. Різноманіття арт-терапевтичних методик вражає. І це не дивно, адже їхнє використання на практиці довело, що вони є досить ефективними. Можна навести безліч видів терапій, які використовують у ЗДО під час корекційної роботи. Серед найактуальніших можемо виділити ізотерапію (малювання, ліплення, конструювання, аплікація), гудзикотерапію, музикотерапію, пісочну терапію, казкотерапію, імаготерапію, танцювально-рухову терапію тощо. Арт-терапія – дослівно «лікування мистецтвом», це психологічна практика, що дає можливість дитині поділитися переживаннями, страхами та емоціями за допомогою мистецтва [3, с. 77].

Використання арт-технологій під час роботи з дітьми дошкільного віку спрямоване не тільки на психокорекцію дітей, а також сприяють активному всебічному розвитку дітей з ООП. Розвиток дитини з ООП – це взаємопов'язаний процес безперервних кількісних і якісних змін у біологічній, психічній, соціальній та духовній (моральній) сферах, ключовими факторами яких є процес навчання та виховання [2, с. 83].

Під час арт-терапевтичних занять з дітьми з ООП для кращого результату вихователь відразу може комбінувати декілька видів терапій. Це сприятиме задіянно більшій кількості аналізаторів дитини. Під час застосування будь-якого виду арт-терапії рекомендуємо використовувати музичний супровід, який створюватиме на занятті спокійну, доброзичливу атмосферу. Мелодії не мають містити тексту та обиратися відповідно до теми заняття. Діти повинні відчувати себе в безпеці, музика не має заважати основному виду діяльності дошкільників. За твердженнями низки

дослідників музична терапія використовує музику як важливий чинник психоемоційного впливу на дітей. Відомо, що настрій та емоційний стан можна синхронізувати з музикою, оскільки окремі елементи музики мають прямий вплив на різні системи людського організму [1, с. 67]. Потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей під час вибору арт-терапевтичних технік, адже хаотичний вибір великої кількості прийомів може спантеличити, налякати дитину, яка не знає, чого очікувати від невідомої діяльності.

Арт-технології — це комплекс методик, які поєднують прийоми для розвитку дитини з ООП та діагностику наявних психологічних проблем, сприяють зміцненню та нормалізації фізичного та психічного здоров'я, розвитку дрібної моторики рук, допомагають оволодіти математичними (навчання лічбі, орієнтуванню в просторі в процесі гудзикотерапії та використання камінчиків Марблс), мовленнєвими (збагачення словникового запасу під час опису своїх малюнків, участі в театралізованій діяльності тощо) знаннями та вміннями і взагалом покращують емоційний стан дітей. Вихователь має звернути увагу на те, яку форму арт-терапевтичного заняття обрати для дитини з ООП. Індивідуальні заняття використовуються тоді, коли є необхідність пропрацювати певні страхи, емоційні переживання, зняти напругу, вдосконалити вміння та навички. Під час таких занять ефективним буде використання ізотерапії. Оскільки дитина з особливими освітніми потребами, дивлячись на своїх однолітків та аналізуючи їхні роботи може бути невпевненою в своїх можливостях, вихователь / психолог може запропонувати для неї техніки, які передбачають довільне зображення будь-яких елементів, що сприятиме самовираженню дитини та зниженню блокуючих факторів (страх, невпевненість, захист). За допомогою використання незвичайних матеріалів та технік (ниткографія, монотипія, малювання пальчиками, малювання на воді, малювання губкою, малювання із закритими очима тощо) дитина отримує унікальний результат, який неможливо повторити. Така непередбачуваність кінцевого продукту сприяє покращенню емоційного стану, виникненню інтересу до образотворчої діяльності, розвитку уяви. Оскільки дитина з ООП не завжди може

висловити свої почуття, не знає, як правильно виразити те, що вона відчуває, картина стає чудовим передавачем її думок та допомагає їх впорядкувати.

Під час групових арт-терапевтичних занять діти з ООП мають змогу взаємодіяти з однолітками, вчитися працювати в команді, вислуховувати інші думки та висловлювати свої. Одним з ефективних групових методів є ігротерапія, яка сприяє розвитку комунікативних навичок дітей з ООП. Під час використання ігротерапії у дітей з особливими потребами знижується м'язова та емоційна напруга, вони зосереджені на ігровому процесі, що сприяє розвитку уваги, уяви, вміння орієнтуватися в просторі, узгоджувати свої дії з діями інших гравців. Найефективнішим під час роботи з даними дітьми є використання ігор, які містять музичний та словесний супровід, а також надають змогу імпровізувати під час процесу гри. Необхідно пам'ятати, що ні в якому разі, не можна примушувати дитину гратися. Після таких дій педагога, дитина може отримати негативний досвід і взагалі замкнутися від оточуючих. Процес залучення дитини до колективних ігор має бути поступовим. Нехай спочатку поспостерігає за грою інших дітей, потім долучиться до ігрового процесу разом з педагогом. Якщо педагог не буде поспішати, з часом дитина зацікавиться та проявить бажання гратися з іншими. Вихователь має пояснити іншим дітям, які задіяні до ігрового процесу, щоб вони також віднеслися до старань дитини з ООП терпляче, не підганяли її, не ображалися, що вона поки що не готова з ними погратися.

Оскільки під час освітньої діяльності у дітей з особливими потребами виникають певні труднощі, які зумовлені їхніми нозологіями, вихователь може підібрати саме той вид арт-терапії, в якій дитина зможе проявити свої компенсаторні можливості. На відміну від образотворчої діяльності, яка вимагає від дитини певного результату, який має відповідати визначеним критеріям, арт-терапевтичні заняття відрізняються тим, що результат дитини не оцінюється та не піддається аналізу в її присутності. Робота, яка створена дитиною розглядається як внутрішнє переживання та емоції, які вона переживає в конкретний момент.

Можна дійти висновку, що використання різних видів арт-технологій у роботі

з дітьми з особливими освітніми потребами є невід’ємною частиною освітнього процесу, оскільки дошкільники отримують позитивні емоції під час терапії, позбуваються емоційної напруги, почувають себе більш вільними у вираженні своїх думок та емоцій, передають власні переживання за допомогою мистецтва, здобувають нові уміння та навички, які знадобляться їм для подальшого життя.

Список використаних джерел

1. Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Т. 2, № 64. С. 64–70.
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ «Агенство “Україна”», 2019. 300 с.
3. Потюк С. В. Арт-терапевтичні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень*. 2021. Т. 2. С. 77–78.

Оксана ПАРНА

Кролевецький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 7

Кролевецької міської ради Сумської області

м. Кролевець

ДІАГНОСТИКА ЗАЇКАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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. Заїкання є одним із найпоширеніших розладів мовлення в дітей, яке глибоко і всебічно вивчалось протягом століть. Існує чимало методів подолання заїкання різної складності та у різному віці. Але, перш ніж обирати і застосовувати ту, чи іншу методику, необхідно провести діагностику.

Діагноз заїкання дитині може поставити дитячий невролог, психолог, психіатр, педіатр або логопед. Кожен з цих фахівців повинен вивчити історію хвороби, щоб визначити, чи є заїкання спадковим, а також отримати інформацію про ранній моторний і психолінгвістичний розвиток дитини, щоб визначити, коли і за яких обставин виникло заїкання.

У ході діагностичного обстеження мовленнєвого апарату дитини, яка заїкається виявляються такі прояви: форма, місце розташування, частота судом у процесі вимовляння слів; оцінюються присутні в темпі мовлення, диханні, а також голосі специфічні особливості; з'ясовується наявність супутніх заїканню порушень у мовленні і рухах, а також логофобії; з'ясовується, як сама дитина ставиться до дефекту.

Дитина також повинна пройти обстеження навичок вимовляння, фонематичного слуху, словникового запасу та граматичної сторони мовлення.

У висновку логопеда описується ступінь тяжкості заїкання, його форми, інші супутні мовленнєві розлади та характер спазму артикуляційних м'язів. Заїкання слід відрізнити від дизартрії [2].

Прояви заїкання можуть бути різні. Основні з них: дитина надмірно та

систематично повторює цілі слова чи фрази; дитина часто повторює підряд одні й ті ж звуки та склади; під час вимовляння у дитини спостерігається подовження слів; мовлення дитини стає надто ускладненим і напруженим; стають помітними під час спілкування напруга м'язів обличчя та артикуляційної мускулатури; дитина уникає ситуацій, що вимагають бесіди; дитина свідомо змінює слова через страх перед заїканням; паралельно із заїканням у дитини присутні мімічні рухи та рухи тіла.

Для діагностування заїкання у дітей дошкільного віку доцільно використувати методику вимовляння звуків та слів. Наприклад, вимовляння звуків *с, с'*. Дитині демонструють зображення, назви яких починаються або містять звук *с*. Дитині потрібно назвати, що зображено на картинці.

Проблеми у дітей із заїканням найчастіше виникають у процесі вимовляння приголосних звуків *б, п, к, р, л, с, ч, ш, ж*. Тому ця методика допоможе виявити, вимовляння яких звуків становить для дитини труднощі.

Також ефективними для діагностики заїкання будуть завдання для перевірки звуковимовляння дитини, наприклад: назвати частини тіла людини; порахувати до 10; розповісти вірш, казку, скоромовку, яку знає дитина; повторити за логопедом або прочитати вірші Н. Забіли:

Стоять під снігом сосни сонно.

Сидять на соснах снігурі.

Санчата на ставок з розгону

Скотились весело з гори.

Жуки дзижчать в садочку літом.

По стежці жабка – плиг та плиг!

Жоржини квітнуть жовтим цвітом,

Кружляють бджоли біля них.

Ромашки рвати ми хотіли

Над річкою в рясній траві.

І раптом равлика зустріли

Із різьками на голові [1].

Загалом, грамотна, правильна діагностика позитивно впливатиме на планування майбутньої коригувальної роботи з подолання заїкання, на пошук ефективних форм співпраці з батьками.

Список використаних джерел

1. Кривда І. Щоб дитина не заїкалася: поради фахівця. *Палітра педагога*. 2021. № 3. С. 20-23.
2. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

Оксана ПОЛІЩУК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Розлад аутистичного спектру (РАС) характерний для дітей з дуже особливою поведінкою, ключовою рисою якої є наявність проблем з формування соціальних стосунків і вважається довічним порушенням розвитку.

Діагностується РАС зазвичай у віці від 1-2 до 4 років і кожна дитина з таким розладом унікальна. До загальних порушень розвитку дітей раннього віку відносять проблеми соціальної взаємодії, а саме труднощі у встановленні зорового контакту; нерозпізнавання знайомих і незнайомих людей; вузький діапазон емоцій; відсутність інтересу до гри з іншими дітьми; недостатність/відсутність імітації діяльності інших людей; затримка мовлення, мовчазність; відчуженість; нерозуміння зверненої мови і відсутність реакції на власне ім'я; механічне повторювання почутих слів; відсутність вказівного жесту; труднощі наслідування або використання жестів і правильної міміки для спілкування; опірність змінам звичного розпорядку та інші [1, 2].

Оскільки одним з основних симптомів РАС є дефіцит соціального функціонування, то допомогти дитині спілкуватися, соціалізуватися і краще адаптуватися до зовнішнього світу можуть втручання, підтвержені науковими дослідженнями. Тож наведемо декілька відомих ефективних методик навчання соціальним навичкам (НСН) дітей з РАС.

Прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА, 1963) є одним з найпоширеніших методів для розвитку соціальних навичок у дітей з РАС. Його основними принципами є *аналіз конкретної поведінки*, яка має бути змінена або розвинута у дитини. Цей метод включає спостереження, збір даних і аналіз, щоб визначити чинники, які впливають на поведінку дитини.

Процес АВА відбувається поетапно, де на початку проводиться детальна *оцінка* поведінки дитини, її навичок та потреб, яка включає спостереження за дитиною в

різних середовищах та збір даних про її поведінку. На основі оцінки розробляється *індивідуальний план навчання*, який визначає конкретні цілі та завдання для дитини, методи навчання, види підкріплення та стратегії для досягнення цілей. Після розробки плану навчання він *впроваджується* у повсякденне життя дитини, і може включати індивідуальні заняття з терапевтом, групові заняття, а також інтеграцію навчання в домашньому середовищі. Під час реалізації плану навчання проводиться постійний *моніторинг* прогресу дитини. Дані збираються регулярно для оцінки ефективності стратегії і за потреби план коригується для забезпечення оптимальних результатів. Як зазначають F.D.M. Fernandes та C.A. Amato (2013) АВА є гнучким підходом, який може бути адаптований до потреб кожної дитини, забезпечуючи індивідуалізовану підтримку та допомогу у розвитку важливих соціальних навичок [5].

Програма обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System, PECS, 1985, A. Bondy, L. Frost) – це система комунікації, яка використовує обмін зображеннями для розвитку навичок комунікації. Вона базується на принципах прикладного аналізу поведінки (АВА) і має на меті навчити дітей початковим комунікаційним навичкам через обмін картками із зображеннями.

Процес відбувається поетапно і відповідно до мети: 1) обмін картками – дитина бере картку із зображенням бажаного предмета і передає її дорослому; 2) розвиток спонтанності – дитина знаходить картку, підходить до дорослого і обмінює картку на предмет; 3) вибір карток – дитина вибирає одну картку з декількох і передає її дорослому; 4) складання речень – дитина вчиться складати прості речення з використанням смужки для речень, де вона розміщує картки в правильному порядку для створення речення; 5) відповідь на запитання – дитина відповідає на запитання, використовуючи картки; 6) коментування – дитина використовує картки для коментування своїх дій, почуттів або навколишнього середовища.

Як зазначають автори методики, діти з РАС, які використовують PECS, часто демонструють покращення у здатності виражати свої потреби і бажання, зменшення поведінкових проблем, пов'язаних з фрустрацією через неможливість комунікації, та загальне покращення соціальної взаємодії [3].

Соціальні історії (Social Stories, 1991, C. Gray) надають дітям з РАС чіткі, зрозумілі та структуровані пояснення соціальних взаємодій, подій та поведінки, що допомагає їм краще адаптуватися до соціального середовища. Основними компонентами соціальних історій є різні види речень: *описові*, які окреслюють те, що відбувається, хто бере участь, коли і де відбувається дія; *перспективні*, які описують думки та почуття інших людей; *скеровуючі*, які пропонують відповіді на соціальні ситуації або навчають дитину, як правильно поводитися; *контрольні*, за допомогою яких висловлюють думки або висновки дитини, які допомагають їй згадувати соціальну історію та застосовувати її в житті. Соціальні історії зазвичай складаються з декількох коротких речень, що пояснюють ситуацію у зрозумілому та передбачуваному форматі. Вони можуть включати картинки або фотографії для візуальної підтримки, що особливо корисно для дітей з РАС. Sansosti F.J. (2006) зазначає, що соціальні історії є простим, але потужним інструментом, який допомагає краще зрозуміти соціальний світ і знайти в ньому своє місце[8].

Втручання, засновані на грі (Play-based Interventions). Ці методи використовують гру як основний інструмент для розвитку соціальної комунікації. Вони включають структуровані та вільні ігрові сесії, що допомагають дітям навчитися взаємодіяти з однолітками і дорослими в контексті гри. Ігрова терапія відбувається поетапно: перший етап – дослідницький (ініціація), другий – фаза опору, негативна реакція або агресивна стадія, третій – робоча фаза (основний етап), четвертий – припинення [4]. Ігрова терапія у дітей з РАС спрямована на залучення їх до ігрової діяльності за їхнім вибором та інтересами і ґрунтується на побудові партнерських відносин і надійних міцних відносин між терапевтом і дітьми через залучення до гри. Сьогодні для дітей з РАС використовують *ігрові терапії на підлозі; клоун-терапію; терапія три-І* (інтенсивна, індивідуальна, інтерактивна); *спільна увага, символічне залучення та регуляція гри (JASPER); синергетична ігрова терапія; ігрова терапія з кіньми; арт-ігрова терапія; теле-ігрова терапія* і інші.

Серед доволі нових методів можемо зазначити наступні.

Втручання за допомогою віртуальної реальності (VR) для дітей з РАС є інноваційним

підходом, який використовує технології для покращення комунікативних, соціальних та поведінкових навичок. Але цей метод потребує особливого технологічного забезпечення, а саме наявності гарнітур VR, які забезпечують повне занурення у віртуальне середовище; контролерів, що дозволяють взаємодіяти з об'єктами у віртуальному світі; спеціального програмного забезпечення, додатків та платформ, розроблених з урахуванням потреб дітей з РАС; інтерфейси, які прості у використанні і не перевантажують дитину сенсорною інформацією. Підсумовуючи, можна сказати, що віртуальна реальність VR для навчання соціальним навичкам є перспективною технологією, проте для неї поки існує багато перешкод [7].

Роботизована терапія для дітей з РАС теж є інноваційним підходом, який використовує роботів для підтримки розвитку соціальних навичок. Ця терапія базується на ідеї, що роботи можуть бути ефективними інструментами для взаємодії, оскільки вони передбачувані, послідовні та можуть бути налаштовані відповідно до потреб дитини. Для роботи пропонується використовувати такі типи роботів: *гуманоїдні роботи* (NAO та Pepper), які можуть виконувати різні завдання, такі як танці, ігри, читання вголос та імітація соціальних ситуацій; *ігрові роботи* (роботи-тварини Paro, робот у вигляді тюленя), які можуть взаємодіяти з дитиною, реагуючи на дотик та голос; *спеціалізовані освітні роботи* (роботи LEGO Mindstorms), які використовуються для навчання. Наприклад, дослідження з роботом NAO показало, що діти з РАС більш охоче взаємодіють з роботом, ніж з людьми, і це сприяє поліпшенню їхніх соціальних навичок [6].

Існують і інші методики і кожна з них є ефективним інструментом у супроводі дітей з РАС, але вибір її залежить від багатьох чинників. І ця терапія має бути безперервною, оскільки ефект може зменшитись після її припинення. Тому потрібно більше добре спланованих контрольованих досліджень, щоб зрозуміти і оцінити їх вплив на конкретні групи дітей з РАС.

Список використаних джерел

1. Душка А.Л. Психологічний супровід родин дітей з розладами аутистичного

- спектра в умовах стресу: методичні рекомендації; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ., 2022. 99с.
2. Кирилова Л.Г., Мірошников О.О., Юзва О.О. Розлади аутистичного спектра в дітей раннього віку: еволюція поглядів та можливості діагностики (частина 1). *Практикуючому неврологу*. Том 16, № 4, 2020. С. 37-42.
 3. Bondy, A., & Frost, L. The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*. Vol. 25 № 5, October 2001. 725-744. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0145445501255004>
 4. Elbeltagi R, Al-Beltagi M, Saeed NK, Alhawamdeh R. Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World J Clin Pediatr*. 2023 Jan 9; 12(1): 1-22. DOI: [10.54097/wjcp.v12.i1.1](https://doi.org/10.54097/wjcp.v12.i1.1)
 5. Fernandes F.D.M. та Amato C.A. Applied Behavior Analysis for Children with Autism: A Literature Review. 2013 URL: https://www.researchgate.net/publication/259652566_Applied_Behavior_Analysis_and_Autism_Spectrum_Disorders_literature_review
 6. Holeva, V., et al., Robot-Assisted Psychological Interventions for Children with Autism, *Journal of Autism and Development*. 2022. Vol. 54. P. 577–593. DOI: [10.1007/s10803-022-05796-5](https://doi.org/10.1007/s10803-022-05796-5)
 7. Liu, L. Virtual Reality for Social Skills Training of Children and Adolescents with ASD: A Systematic Review. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. №8. P. 2061-2067. DOI: <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4645>
 8. Sansosti F.J. Using Social Stories to Improve the Social Behavior of Children With Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2006. Vol. 8, № 1. P. 43–57. DOI: [10.1177/10983007060080010601](https://doi.org/10.1177/10983007060080010601)

Тетяна ПОТАПЧУК

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА ІНКЛЮЗІЯ: ШЛЯХ ДО СУСПІЛЬСТВА РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

На сьогодні по-різному тлумачать поняття «толерантність». Одні розглядають її як виховане, терпиме ставлення до людей, що мають певні відмінності; інші розуміють толерантність як світоглядну рису, притаманну особистості, що сприймає світ у його багатоманітності та цінує це. Для деяких людей толерантність – це просто байдуже, індиферентне ставлення до «інших» [3]. Для тих, хто має почуття власної гідності та поважає права інших людей, толерантність означає усвідомлення культурного багатоманіття, що оточує нас, різних форм самовираження та самовиявлення людини.

Кожна особистість самостійно приходять до власного розуміння толерантності. Так чи інакше, толерантність є не лише внутрішньою якістю індивіда, а й ознакою соціальної зрілості людини.

Формуванню толерантності сприяють знання про інших людей, відкритість у спілкуванні та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність розвивається на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини [3].

Розуміння толерантності як сумісності не лише демонструє можливості для взаємодії, але й визначає її рамки. Межі нашої терпимості до протилежних поглядів визначити нелегко, однак, основним орієнтиром є недопущення порушення прав інших людей. Суспільство рівних можливостей — спільнота, де відсутні будь-які форми дискримінації.

Одним з найважливіших процесів підвищення якості життя осіб з психофізичними вадами розвитку є реалізація ідеї інклюзивного навчання. В сучасному світі інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в навчальні заклади – це глобальний суспільний процес, який підтримують та реалізують всі високо розвинені країни, в тому числі й Україна [1].

Важливою умовою ефективного інклюзивного навчання є цілеспрямоване формування в суспільстві толерантного відношення до дітей з особливими освітніми потребами. Донедавна в нашій країні питання толерантності школярів по відношенню один до одного не піднімалося взагалі. Дітей ділили на «хворих» та «здорових», що суперечить всім уявам про гуманність [2].

Вчені визначили поняття толерантності, як стійкість до конфліктів та розглядають її в різних напрямках, таких як еволюційно-біологічний, етнічний, політичний, психологічний та педагогічний. Звертають увагу на такі поняття як «внутрішня» і «зовнішня» толерантність. Вона розглядає її як результат розвитку і саморозвитку – власний вибір і позиція, які сприяють прийняттю один одного та збереженню внутрішньої рівноваги системи [3].

Учням потрібно пояснити, що людина з психофізичними вадами повинна мати такі самі права і можливості, як і решта її однолітків. Тому розвиток толерантності у дітей підліткового віку в умовах інклюзивного навчання буде успішним, якщо поняття толерантності буде розглядатись підлітками, як цінність, яка необхідна для життя у будь-якому колективі.

Для покращення результату на заняттях повинні використовуватись інтерактивні методи навчання, бесіди, дискусії, перегляд фільмів, проведення конкурсів. Така активність дає можливість відчувати на собі різні ситуації, в яких може опинитись людина з проблемами в розвитку та самостійно зробити висновки, а також поділитись своїми враженнями з іншими.

Роботу класного керівника з питання інклюзивного навчання дитини з особливими потребами повинен координувати шкільний психолог. Він повинен навчити класного керівника методам саморегуляції емоцій; допомагати у співпраці ланцюга дитина-вчитель-батьки; надати знання про особливості психічного розвитку, поведінки, оптимальних засобів навчання з особливою дитиною. Але найголовнішою задачею є виробити вміння ефективно долати конфліктні ситуації в класі за участю особливої дитини.

Інклюзивна освіта це можливість отримати якісну освіту у повноцінному

освітньому середовищі. Проте, слід зазначити, що успішна інклюзія та інтеграція неможлива без кваліфікованого супроводу [1].

Отже, розвиток і формування толерантності в рамках інклюзивного навчання є необхідною умовою інтеграції дітей з особливими освітніми потребами і заслуговують особливої уваги не тільки вчених-теоретиків, а в першу чергу практикуючих педагогів, психологів та соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупасва А. А., Софій Н.З., Найда Ю. М. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ : ФО-П Парашин І. С., 2010. 128 с.
2. Котелянець Ю. С. Формування толерантного інклюзивного середовища в початковій школі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. №253. С. 115-121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_21
3. Чернушенко Д. А. Толерантність як світоглядна основа правосвідомості в умовах інформаційного суспільств. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2013. №1-2. С. 94-103.

Ірина РУДНИЦЬКА-ЮРІЙЧУК

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сучасні соціально-економічні умови в Україні визначають необхідність удосконалення змісту спеціальної освіти з урахуванням потреб суспільства, спрямованих не тільки на всебічний розвиток особистості з порушенням психофізичного розвитку, а й на своєчасне виявлення даних порушень у дітей.

У спеціальній освіті України особливе місце займає логопедична допомога дітям та підліткам, що мають вади мовлення.

Основною метою логопедичної допомоги в дошкільних та шкільних закладах освіти є забезпечення ефективності освітнього процесу та розвитку осіб із вадами мовлення, а також попередження мовленнєвих порушень та шкільної неуспішності.

В Україні створено різні освітні заклади для дітей та підлітків з вадами мовлення, напрямками роботи в яких є діагностично-консультативний, навчально-виховний, корекційно-компенсаторний та реабілітаційний.

Однією з найважливіших складових логопедичної роботи в Україні є рання діагностика та рання комплексна психолого-педагогічна допомога дитині з вадами мовлення, від ефективної організації якої в певній мірі залежить попередження виникнення вторинних відхилень у процесі становлення психофізичних функцій.

Рання діагностика та рання логопедична допомога є актуальними проблемами сучасної спеціальної педагогіки як в Україні, так і в усьому світі, тому діагностика мовленнєвих порушень у дітей у нашій державі починається вже в молодшому дошкільному віці.

У системі дошкільної освіти логопедичну допомогу дітям надають дошкільні заклади та дитячі будинки компенсального та комбінованого типу з групами для дітей з вадами мовлення, сенсорними та інтелектуальними порушеннями, дошкільні групи при школах-інтернатах для дітей і підлітків, які мають вади в мовленнєвому,

розумовому або фізичному розвитку. У системі шкільної освіти це спеціальні школи-інтернати для дітей з психофізичними вадами, санаторні школи-інтернати, логопункти при масових школах. У разі потреби для дітей дошкільного і шкільного віку процес навчання, виховання та корекції недоліків розвитку може бути організований у реабілітаційному центрі. Логопедичну допомогу надають дітям і підліткам заклади Міністерства охорони здоров'я (дитячі поліклініки, лікарні, санаторії, медичні діагностично-консультаційні та реабілітаційні центри).

Діти з важкою мовленнєвою патологією отримують допомогу в логопедичних групах дошкільних закладів та в школах-інтернатах відповідного профілю. За таких умов найбільшою мірою вдається забезпечити їхні освітні запити, соціально-психологічну реабілітацію; стимулювати їхню пізнавальну та мовленнєву активність; реалізувати можливості особистісного розвитку. Організація допомоги дітям у спеціальних групах ДНЗ, школах-інтернатах для дітей з важкими вадами мовлення дає змогу реалізувати комплексний та системний підхід, більш цілісне конструювання змісту освіти; забезпечити достатність складових у навчально-виховній, корекційній роботі для відображення всіх елементів соціального досвіду; оптимізувати часові та просторові параметри розподілу змісту освіти; реалізовувати допомогу в оволодінні загальноосвітніми знаннями на спеціальних заняттях, створювати певну наступність між ланками освітнього простору [1].

Логопедична робота в спеціальних дошкільних закладах починається у вересні з 2-3-тижневого обстеження мовлення дітей, стану загальної та дрібної моторики, виявлення рівня їх психічного розвитку. Після обстеження логопедом складається план корекційної роботи, згідно з яким у першу половину дня він проводить фронтальні, підгрупові та індивідуальні заняття. В другій половині дня, згідно завдань логопеда, заняття з дітьми проводить вихователь (як підгрупові, так і індивідуальні). Проведення всього комплексу корекційного навчання в дошкільній установі потребує поєднання спеціальних логопедичних занять із виконанням загальних програмових вимог.

Логопедична робота в школі для дітей із ТБМ проводиться шляхом поєднання

фронтальних та індивідуальних форм роботи. Індивідуальні логопедичні заняття вчитель-логопед проводить у позаурочний час. Логопедична допомога в спеціальній школі передбачає залучення до корекційної роботи, окрім логопеда, вчителя та вихователя.

Характерною особливістю роботи логопеда загальноосвітньої школи є те, що прийом учнів на логопункт він здійснює протягом усього навчального року, причому одночасно працює з 25-30 учнями. Логопедичною роботою на логопунктах загальноосвітніх шкіл охоплюють вихованців старших груп дошкільних закладів освіти, мовленнєві вади яких перешкоджають їх успішному навчанню.

Основною формою організації навчально-корекційної роботи на шкільному логопункті є групові заняття (4-5 чоловік), які проводяться через день з усіма категоріями учнів. З учнями, в яких наявні дизартрія, ринолалія або інші мовленнєві вади спричинені порушенням будови артикуляційного апарату, проводять 2-3 рази на тиждень індивідуальні заняття.

Варто ще раз зауважити, що робота з корекції та розвитку мовлення обов'язково проводиться в спеціальних групах ДНЗ та школах-інтернатах для дітей з вадами слуху, зору, розумовою відсталістю, ЗПР, порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП), хоча з урахуванням характеру та тяжкості сенсорної, інтелектуальної вади дитини логокорекційний вплив відрізняється і за змістом, і за формами проведення. У роботі з такими дітьми використовуються специфічні прийоми корекції та розвитку в них мовленнєвих навичок, створюється полісенсорна основа для опанування дітьми усним та писемним мовленням.

Необхідно зважати на тенденцію збільшення відсотка дітей та підлітків з різними видами мовленнєвої патології, значне місце серед яких займають вади мовлення центрального характеру органічного генезу. Наслідком навіть незначного органічного ушкодження мозку в перинатальний або ранній постнатальний період розвитку дитини часто стає порушення формування різних функціональних систем, що викликає затримку та патологічний розвиток різних боків мовлення (у

дітей виникають фонетико-фонематичний недорозвиток (ФФН), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ)). Наслідком мінімальної мозкової дисфункції часто стає затримка психічного розвитку (ЗПР церебрально-органічного генезу), яка поєднується із ЗНМ. У період шкільного навчання в таких дітей спостерігаються значні утруднення в оволодінні писемним мовленням, що викликає стійку неуспішність у навчанні.

У зв'язку із збільшенням кількості дітей із вадами мовлення є певні зміни і в системі надання логопедичної допомоги:

- зростають можливості раннього виявлення дітей з мовленнєвими вадами завдяки профілактичним оглядам дітей у поліклініках, дошкільних закладах загального типу; більш обізнаними із закономірностями та особливостями мовленнєвого онтогенезу в нормі та при патології стали сьогодні педіатри, які, звертаючи увагу на відхилення у психічному, мовленнєвому розвитку дитини, дають батькам рекомендації щодо звернення до психоневролога, логопеда;
- збільшилася кількість ставок логопедів у міських, районних дитячих поліклініках по лінії МОЗ України (зараз така ставка вводиться на 10 тис. дітей, обов'язковою є посада логопеда в районних центрах для обслуговування дітей та підлітків, що мешкають у сільській місцевості);
- враховуючи значні компенсаторні можливості дитячого організму і значний ефект корекційного впливу на мовленнєву систему дитини саме в її дошкільному віці, збільшується кількість ДНЗ компенсувального та комбінованого типу з наявністю в них логопедичних груп; до того ж у спеціальні мовленнєві групи можна зараховувати дітей з важкими вадами мовлення з двох років, у разі необхідності дитина перебуває в такій групі протягом кількох років.

Отже, в Україні створено велику розгалужену систему логопедичної допомоги населенню, засобом якої здійснюється попередження та виправлення мовленнєвих порушень у дітей та підлітків, що забезпечує їх повноцінне існування в суспільстві в подальшому. Але вітчизняною системою спеціальних закладів для осіб із вадами мовлення майже не охоплюється категорія дорослого населення, серед якої велика

кількість осіб потребує логопедичної допомоги, що визначає специфіку та пріоритетні напрямки в розширенні та вдосконаленні сучасної системи логопедичної допомоги в Україні в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. М. Актуальні питання організації в Україні логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Збірник наукових праць*. Вип. № 3 (56). Запоріжжя : 2009. С. 141-145.
2. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: науково-методичний посібник. Київ : КНТ, 2008. 256 с.
3. Сак Т. В. Особлива дитина. Від народження до 6 років: Поради батькам. Київ : Літера ЛТД, 2008. 144 с.

Андрій СЕМЕНЕЦЬ

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Питання загальнодоступності до якісної освіти для всіх без винятку осіб, незалежно від їхніх здібностей, є надзвичайно актуальним і потребує постійного вивчення та вдосконалення. Світова педагогічна спільнота вже напрацювала досить велику кількість моделей створення інклюзивного освітнього середовища, які відповідають потребам усіх здобувачів освіти, включаючи і категорію осіб з особливими освітніми потребами (ООП).

Потреба в якісному інклюзивному освітньому середовищі в Україні рік від року зростає і причиною цьому є стрімке збільшення осіб які потребують особливих освітніх потреб. Про що свідчать статистичні дані Міністерства освіти і науки України стосовно кількості таких учнів. Так в 2019-2020 н.р. налічувалось 18643 учні з ООП, а за оперативною інформацією в 2023-2024 н.р. їх кількість складає вже 40354 осіб, тобто їх кількість збільшилась на 21711 осіб (більше ніж удвічі) [3]. І хоча інклюзивне навчання вже досить тривалий проміжок часу має місце в Україні з такими темпами зростання осіб з особливими освітніми потребами воно потребує постійного вивчення та вдосконалення. При цьому надзвичайно корисним може виявитися досвід країн де система інклюзивного навчання є відпрацьовується вже впродовж багатьох років.

Метою дослідження є вивчення підходів до організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в зарубіжних країнах та можливість застосування передового досвіду в Україні.

Важливим моментом в організації інклюзивного навчання є його законодавче регулювання. Напевно що найдавніший досвід у цьому питанні належить Франції, і бере він свій початок від часів Великої Французької революції, коли було проголошено рівність усіх громадян. Загалом регулювання освітнього процесу

базується на конституції Франції 1946 р. і від часу її прийняття до сьогоднішнього дня відбувалося постійне вдосконалення законодавства про освіту [2].

В 2005 р. на основі загальноєвропейських тенденцій було прийнято закони «Про орієнтацію і програму для майбутнього школи» (*La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole*) [6] при цьому в даному законі акцентується увага на впровадженні оцінювання соціальної компетентності учнів; «Про рівні права та можливості, участь та громадянство осіб з обмеженими можливостями» (*La loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*) [5] яким гарантується кожній дитині право на отримання освіти у звичайній школі.

Законодавство Франції акцентоване на інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у звичайні навчальні заклади та передбачає індивідуальні плани підтримки. Разом з тим французька система передбачає і діяльність спеціалізованих закладів, діяльність яких орієнтована на роботу з особами які мають важкі вади здоров'я. Діяльність таких закладів спрямована на надання поглибленої медичної допомоги, що відображається і у безпосередній назві таких інституцій – «Медико-освітні інститути» (*Instituts Médico-Éducatifs*). Отож можемо говорити про те, що у французька модель передбачає подвійний підхід до організації освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Як зазначає Давиденко Г.В., серед країн які були першопроходцями у питаннях навчання освіти осіб з особливими освітніми потребами була і Німеччина. Перші спроби унормувати дане питання були здійснені у цій країні ще в 70-х роках XIX ст. Однак події першої половини XX ст. з приходом до влади нацистів звели нанівець усі досягнення в даній сфері і освіта для осіб з ООП стала недоступною. Позитивні зміни відбулися лише після завершення другої світової війни [1, с. 334].

Питаннями інклюзивної освіти в Німеччині більш інтенсивно почали займатися у 70-х рр. XX ст., коли було прийнято цілий ряд законодавчих та нормативних актів, які гарантували особам з особливими освітніми потребами доступ до освітнього процесу незалежно від складності захворювання та відповідний психолого-педагогічний супровід.

Серед документів з врегулювання інклюзивної освіти в Німеччині заслуговує на увагу «Рекомендації з організації спеціального навчання» (der KMK-Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens) [4]. За цим документом діти з ООП отримали право бути як учнями звичайних класів (з наданням окремої підтримки), або навчатися у спеціалізованих закладах, які отримали назву «Förderschulen».

Тобто в Німеччині паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти переважно зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання.

Законодавство Німеччини в питання освіти ООП постійно вдосконалюється та розвивається. Подальшу підтримку інклюзивна освіта отримала в Законі про інклюзивну освіту (2009 р.), важливим було прийняття Національного плану дій з реалізації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (2011 р.).

На початку ХХІ ст. в Німеччині було прийнято Конвенцію ООН про права інвалідів.

Проте, як зазначає Давиденко Г.В.: *«загалом Німеччина відстає від інших європейських країн у впровадженні інклюзивної освіти. Це пов'язано з тим, що нацистська політика щодо соціалізації неповноцінних дітей зруйнувала в середині ХХ ст. традиції інтегрованого навчання й виховання»* [1, с.336].

Слід відмітити, що особливістю німецького підходу до психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є різні його варіанти, які регулюються законодавчими актами різних Земель, і як наслідок форми організації роботи з такими особами різняться.

Отож можемо зазначити, що практика розвинутих країн в організації освітнього середовища з врахуванням потреб осіб з особливими освітніми потребами спрямована на повну інтеграцію таких осіб в соціум виходячи з ідей рівноправ'я, толерантності та інклюзії і такий досвід безперечно є корисним для вітчизняної практики, яка повинна максимально інтегрувати усі позитивні здобутки демократичних країн.

Список використаних джерел

1. Давиденко Г. В. Ретроспективний аналіз упровадження інклюзивної освіти в Німеччині. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 333-338. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_62
2. Давиденко Г. В., Правові основи інтегрованого навчання у Французькій республіці *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. пр. / Відкритий міжнар. ун-т розв. людини «Україна» Ін-т вищ. освіти Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. пед. Нац. акад. пед. наук України . Київ: Університет «Україна», № 12(14) 2015, С. 26-35 URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/2>
3. Міністерство освіти і науки України / Статистичні дані URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
4. Fortschreibung der KMK-Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972: Bd. URL: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/CYOBB2KTYTTO4BYCTBHLACRUKKEBEJ7IV>
5. Guide pour la scolarisation des eleves handicapes URL: <http://media.education.gouv.fr/file/60/6/20606.pdf>
6. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'ecole URL: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/acces-par-date/decision-sdepuis-1959/2005/2005-512-dc/decision-n-2005-512-dc-du-21-avril2005.965.html>

Оксана СОРОЧИНСЬКА

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир*

АДАПТАЦІЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ООП В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Щорічно кількість дітей із особливими освітніми потребами в межах України збільшується. Зокрема, станом на початок 2023 року лише 11 285 дітей дошкільного віку відвідували заклади дошкільної освіти (ЗДО). Звичайно, що є частина дітей, які відвідували спеціалізовані заклади освіти, або і взагалі перебували на домашньому навчанні. Отже, у порівнянні з 2019 роком кількість дітей, які потребують особливих умов навчання збільшилася в 2,5 рази [2]. Науковці виділяють низку причин збільшення кількості дітей із ООП, зокрема: удосконалення методів діагностики, що дозволяють у ранньому періоді виявляти в дітей особливі потреби; збільшення рівня обізнаності батьків щодо ефективності освіти дітей в інклюзивних групах ЗДО; модернізація, розвиток інклюзивної освіти і зокрема, збільшення кількості інклюзивних груп у ЗДО.

У законах України «Про освіта», «Про дошкільну освіту», Конвенції прав дитини окреслено основні аспекти важливості залучення дітей із ООП до освіти і зокрема в ЗДО. Так, відвідування дитиною інклюзивної групи ЗДО допоможе розкрити її потенціал, досягти успіху у житті; здобути знання та навички у колективі однолітків; сприятиме розвитку соціальних навичок, дружніх стосунків із однолітками; формуватиме впевненість, почуття власної гідності, впевненості у власних силах для подальшого самостійного життя [1].

Постійна увага суспільства та держави до освіти дітей із ООП, зумовлює розробку та модернізацію освітніх програм, створення ресурсного, без бар'єрного середовища, підготовки педагогічних працівників, просвітницької роботи серед населення. Також важливим аспектом у освіті дітей із ООП є модифікація та адаптація освітніх завдань із урахуванням нозології кожної дитини. Стратегією модифікації та адаптації є спрощення програми. Так, модифікація освітніх завдань

дозволяє змінити, спростити зміст програми, матеріалу, складність освітнього завдання, виключити частину тем відповідно потреб кожної дитини; запропонувати альтернативне завдання зі збереженням тематики; використання картинок-підказок виконання завдання. Дитина з ООП як і всі інші діти буде відвідувати заклад освіти, вивчати ті самі теми, але на менш глибокому рівні. Головне включити дитину з ООП в різноманітні активності під час освітнього процесу. Наприклад: зменшити складність освітніх завдань (замість сюжетного малюнка, намалювати окремий предмет, довгий вірш замінити на декілька речень); збільшити кількість часу на виконання завдання або завдання розбити на окремі частини та робити перерви між завданнями; змінити середовище, шляхом зміни інтенсивності освітлення, сидіти на підлозі, а не на стільці); використовувати альтернативні методи виконання (візуальні підказки, робота в парі).

Зокрема, матеріал теми тижня «Птахи» для дитини з ООП можна модифікувати шляхом: зменшення кількості інформації для сприйняття дитиною (повідомляти основні факти про будову та життя птахів; розповідати про найтиповіших птахів із характерними відмінностями); пояснення мають бути конкретні, підкріплені наочністю (фотографії, картинки, макети та малюнки, натуральні гнізда, пір'я, яйця); залучити всі сенсорні системи у різних видах діяльності (ліпити, малювати, клеїти птахів), виготовити з підручного матеріалу кубло птаха (трава, вата, пір'я, гілочки), розіграти театральне дійство, співати пісні про птахів, грати в рухливі ігри. Також читання дитині книги про птахів краще замінити на обговорення картинок із цієї книжки або пограти в гру сортування картинок зображень птахів за розміром, кольором.

Модифікація матеріалу вивчення будови рослини для дитини з ООП полягає у тому, що всі нормотипові діти групи називають, показують всі частини рослини (квітка, стебло, корінь, гілки, листя) порівнюють декілька різних рослин. У свою чергу дитина з ООП називає колір листя, квітки, порівнює за розміром.

Що стосується адаптації, то відбувається зміна характеру представлення освітнього матеріалу через адаптацію підходів, методів, засобів навчання, однак

зміст навчання залишається незмінним. Зокрема, педагог може використати додатковий наочний матеріал великого формату та кольоровими знаками (картки, інструкції, картинки-підказки, відео), покрокові інструкції та переформулювання запропонованого до виконання завдання; засоби перевірки засвоєних знань та навичок відповідно індивідуальної потреби дитини (комп'ютерні програми); складне для засвоєння завдання поділити на декілька більш простих.

Наприклад, для дитини в якій знижений рівень зорового сприйняття в процесі організації занять важливим є вибір матеріалів, які мають чітко виражену структуру, запах, форму, звук. Це сприятиме дослідженню наданого матеріалу шляхом обмацування, обнюхування. На ефективність роботи дитини також впливає організація робочого місця (рівень освітлення робочої поверхні столу, контраст кольорів столу та матеріалів (картинок, іграшок-моделей, природних матеріалів); логічне та послідовне розташування матеріалів для дослідження. У процесі дослідження дитиною об'єктів педагог дає чіткі вказівки, інструкції, описи предметів та дій при цьому уникаючи складних і незрозумілих понять та термінів. У разі потреби педагог може запропонувати дитині свою допомогу, але ні в якому разі не виконувати за неї роботу. І звичайно, постійне заохочення дитини до творчості, самостійності, відзначення її найменших успіхів.

Прикладами адаптації освітніх завдань із теми «Птахи» для дитини з порушеннями зору можуть бути: вивчення будови птаха можна здійснювати з використанням рельєфних чи 3D-моделей виготовлених із фетру; тактильним способом досліджувати особливості будови кубла птаха, пір'я, яйця; слухати записи співу птахів, оповідання про особливості поведінки, забарвлення птахів; пограти в пальчикову гру де дитина виконує дії птаха (ходить, клює насіння, літає та ін.).

Вивченню теми «Різноманітний світ дерев» дітьми із зоровими порушеннями сприятиме створення тактильної карти парку, городу з овочами; тактильне дослідження структури, форми, розміру листя різних порід дерев і прослуховування запису звуків природи (шум листя дерев, шурхіт опалого осіннього листя).

Окремим аспектом процесу адаптації освітніх завдань до потреб дитини з

ООП є підбір методичних матеріалів та обладнання. Зокрема для ознайомлення з темою «Різноманітний світ дерев» педагог має підготувати набір гілочок, кори із різних видів дерев із характерними тактильними і візуальними відмінностями (береза, дуб, сосна, ялина); набори листя дерев (за розміром, структурою); плоди та насіння (шишки, жолуді, каштани); великі картинки із зображеннями дерев; ароматичні ефірні олії та свіжозрізані гілочки (сосни, ялини, горіха).

У структурі і ході заняття для дітей із зоровими порушеннями важливим є етап дослідження гілочок дерев, що зумовлює тактильне обмацування товщини, довжини гілочки, структури кори і робити відповідні порівняння. Також елементом вивчення теми може бути дегустація фруктів та ягід які ростуть на деревах (груша, яблуко, калина, горіх, слива та ін.).

Окремим етапом заняття із зазначеної теми є ароматерапія – вдихання ароматичних олій зроблених із хвойних дерев, чаювання з квітів липи, плодів калини. Для релаксаційних хвилин можна використати аудіозаписи шуму хвойного або листяного лісу влітку або взимку і провести словесне порівняння відчуттів та емоцій які виникають.

Отже для дітей із порушенням зору для сприйняття інформації важливо використовувати різні сенсорні канали, такі як нюх, слух і дотик. Хід заняття має бути динамічним, коротким із використанням яскравої наочності для тактильного сприйняття та дослідження. У свою чергу педагог повинен детально, чітко описувати ті аспекти зображення які діти не можуть побачити.

Список використаних джерел

1. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник: / за заг. ред.. Колупаєвої А.А. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с
2. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

Тетяна КУДЯРСЬКА, Діана СТАШЕВСЬКА

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ

ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ ДО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні в нашому суспільстві можна спостерігати тенденцію до зростання кількості дітей, які мають ті чи інші психофізичні порушення, зокрема тяжкі порушення мовлення (ТПМ). Інклюзивна освіта, щоб бути ефективною, потребує запровадження в закладі освіти співпраці фахівців. Наслідком такої співпраці є створення освітнього середовища, яке буде максимально ефективним для різностороннього розвитку вихованців з тяжкими порушеннями мовлення. Згідно з концепцією інклюзивної освіти всі діти в рівнозначній мірі є цінними та важливими для соціуму. Діти з ТПМ мають тенденцію до труднощів у шкільному навчанні, що впливає на їхню адаптацію в соціумі.

Наслідком труднощів з мовленням у такої категорії дітей є виникнення відчуття ізоляції, розчарування та формування неадекватно-низької самооцінки, що, у свою чергу, негативно впливає на можливість успішно навчатися та загальний добробут. Мовленнєві труднощі заважають дитині брати участь у групових заходах у закладах освіти, вловлювати інструкції та спілкуватися з оточуючими, що в кінцевому результаті здійснює вплив на успішність дитини та її участь у всіх групових і соціальних заходах [3, с. 84].

Для дітей із ТПМ характерні наступні мовленнєві порушення: недоліки лексико-граматичного аспекту мовлення; нижче вікової норми словниковий запас; поліморфне порушення звуковимови; порушення мелодико-інтонаційного та темпо-ритмічного компонентів мовлення; недорозвиток фонематичного сприймання. Окрім цього у своїх працях Ірина Мартиненко, доктор психологічних наук, визначає вторинне відставання психічного розвитку у дітей на тлі нормального слуху та збережених передумов розвитку інтелекту. Загальний недорозвиток

мовлення тяжкого ступеня, недостатнє володіння засобами мовленнєвого спілкування утруднюють спілкування дитини з навколишніми людьми. Таким чином, у спонтанних ситуаціях, коли комунікація зазвичай носить розвивальний вплив, для дитини з порушеннями мовлення такий природній розвиток мовлення виявляється утрудненим [7, с. 286].

Для того, щоб досягти мети у забезпеченні якісної освіти, освітні заклади повинні дотримуватись принципів інклюзії та забезпечувати всім дітям можливість здобувати освіту [3, с. 84]. Поліпшити комунікативні навички дітей із ТПМ допомагають ефективні методи підтримки та створення сприятливого середовища. Для забезпечення можливостей навчання дитини з тяжкими порушеннями мовлення є нагальною потреба у ефективному супроводі, який має здійснюватися не одним спеціалістом, а цілою низкою фахівців, що взаємодіють між собою.

Результативність супроводу дитини з ТПМ в умовах інклюзивного навчання буде залежати від готовності учасників міждисциплінарної команди до такої діяльності, яка визначається насамперед психологічною та практичною готовністю спеціалістів до її здійснення. Якщо розглядати готовність як поняття, то його можна визначити через інтегральну характеристику взаємодії двох основних властивостей: психоемоційного стану та психологічної характеристики особистості, які проявляються у взаємній збалансованості [1, с. 317]. Супровід можна визначити як метод, який спрямований на створення умов для прийняття дитиною з ТПМ найкращих вирішень різноманітних ситуацій. Під супроводом визначають не будь-яку форму допомоги, а саме підтримку дитини, підґрунтям якої є збереження максимуму свободи і відповідальності дитини за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми [6].

В інклюзивному середовищі одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини. Це може реалізувати лише команда, до якої входять відповідні фахівці, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією [4, с. 43]. Командний підхід в інклюзії сприяє системній інтеграції професійних зусиль для усвідомлення всіма членами команди потреб дитини з ТПМ в комплексі, а не лише під кутом зору

окремого фахівця, та для більш ефективної реалізації його соціально-психолого-педагогічного супроводу. За посадовими обов'язками фахівці команди супроводу здійснюють діагностико-аналітичну, навчально-виховну, розвиткову, корекційну, консультативну, профілактичну та просвітницьку функції. Професійна взаємодія учасників команди супроводу не відразу стає командною по суті, тривалими є ситуації, коли фахівці розв'язують власні спеціалізовані завдання [2, с. 42].

Готовність учасників міждисциплінарної команди до супроводу дітей із ТПМ в умовах інклюзивного навчання визначається такими компонентами: мотиваційним, когнітивним, емоційно-вольовим (див. рис. 1).

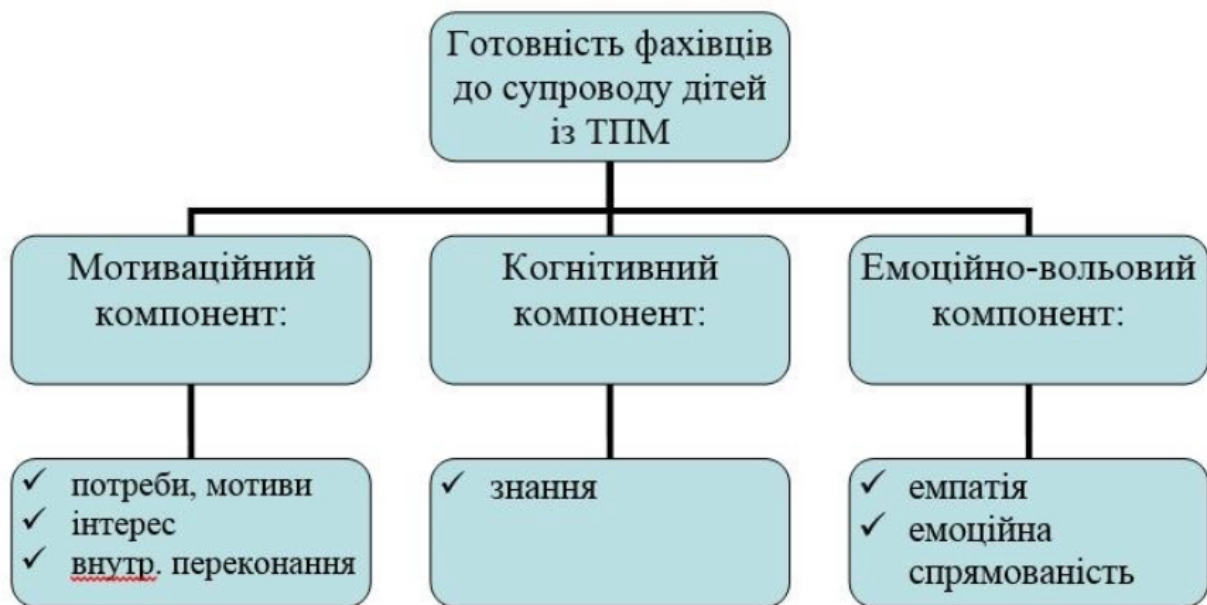


Рис. 1. Структура готовності фахівців до супроводу дітей із ТПМ

Мотиваційний компонент передбачає потребу, мотиви, внутрішні переконання, інтерес супроводжувати дітей із ТПМ в умовах інклюзивного навчання. Когнітивний компонент передбачає знання учасників міждисциплінарної команди, необхідні для ефективного супроводу. Емоційно-вольовий компонент визначає емоційну спрямованість учасників міждисциплінарної команди, емпатію до ефективного супроводу [1, с. 321-322].

Позитивна готовність фахівців до здійснення супроводу повинна здійснюватися за такими принципами:

– розуміння соціумом проблем дітей, які мають психофізичні особливості;

- солідарність між дітьми з ТПМ та їх ровесниками;
- створення умов для соціальної адаптації;
- зосередження уваги на можливостях і сильних сторонах особистості дитини;
- можливість усіх дітей жити разом із родиною;
- виховання у здорових дітей толерантності, комунікабельності, більш адекватної самооцінки, меншої агресії, вміння цінувати своє здоров'я;
- реальна інтеграція та суспільна адаптація [5, с. 49].

Отже, готовність учасників міждисциплінарної команди до супроводу дітей із ТПМ визначається спрямованістю на ефективне виконання ними професійних обов'язків, що є можливим за умови позитивного вираження таких компонентів, як мотиваційний, когнітивний та емоційно-вольовий.

Список використаних джерел

1. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020, № 9 (103). С. 317-329.
2. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць*. 2016. Вип. 7. С. 40-46.
3. Повіренна І., Павлюк Р. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах спеціального закладу освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 2023. № 40. С. 85-92.
4. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі. Укладники: Литвяк Д.М, Зленко Л.О. 2023. 66с.
5. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
6. Шиян В.М, Галкіна В.М. Технологія соціального супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/275>
7. Якимчук Г. В. Особливості психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2020. № 2. С. 285-291.

Ірина СТОЦЬКА, Тетяна ПОТАПЧУК

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНИХ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ І ДІТЕЙ З ООП

Важливою умовою формування гуманних взаємин між батьками і дітьми з ООП є ціннісна єдність членів сім'ї. Згідно з твердженням дослідників, ціннісна єдність членів сім'ї передбачає, що вони ставляться до своєї сім'ї як найважливішої, життєво необхідної, соціальної цінності. Як центротяжна сила ціннісна єдність проявляється в орієнтації всіх членів сім'ї на почуття любові, поваги, взаємної і моральної відповідальності, вартості сім'ї і роду, виконання побутових сімейних обов'язків, створення в сім'ї комфортної морально-психологічної атмосфери для успішного вирішення виховних завдань, підтримку з боку членів сім'ї обстоювати сформовані переконання про соціальні й особистісні цінності сім'ї.

Виховний потенціал сім'ї виявляється у матеріальних і побутових умовах, структурі, моральній, емоційно-психологічній і трудовій атмосфері сім'ї, життєвому і фаховому досвіді батьків, організації сімейного дозвілля, сімейних традиціях, системі й характері внутрішньо-сімейного спілкування, рівні освіти і педагогічної культури дорослих членів сім'ї (насамперед батьків), розподілі між ними виховних функцій, взаємозв'язку сім'ї і школи [3].

На наше переконання, найбільш вагомим чинником, який визначає ціннісний світ сім'ї і безпосередньо впливає на зміст, форми і методи виховання дитини з ООП, є притаманна їй психологічна атмосфера, психологічний клімат – «...більш або менш стійкий емоційний настрій, який виникає внаслідок сукупності настроїв і душевних переживань членів сім'ї, ставлення один до одного, до інших людей, до праці, до навколишніх подій» [2].

На нашу думку, ціннісні орієнтації об'єднують людей в сім'ю, створюють перспективу її розвитку, визначають цілі і засоби виховання дітей. Чим вагомішою є ціннісна єдність сім'ї для її членів, тим вищим є її виховний потенціал. Основу

ціннісної єдності сім'ї, на наш погляд, становить гуманістична спрямованість її членів як реальне визнання цінності, неповторності й цілісності особистості кожного члена сім'ї, застереження за ним права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, творення сімейного блага.

У контексті формування гуманних міжособистісних взаємин важливою є така виховна позиція батьків, як сприйняття дитини з особливими освітніми потребами. За словами І. Беха, *«...сприйняття означає безумовне позитивне ставлення до дитини незалежно від того, тишить вона дорослих у цей час чи ні»*.

Сприйняття – це не позитивна оцінка, це визнання того, що інший має бути таким, яким він є» [1, с. 45-46]. Що ж означає – сприймати дитину такою, якою вона є? Згідно з позицією І. Беха, сприйняття дорослим дитини означає:

- 1) поблажливе, терпляче ставлення до дитини;
- 2) осудження вчинків дитини за необхідності, а не її самої;
- 3) прощення дитині її помилок і допомога їй стати кращою (завдяки спілкуванню з нею, принциповому і вимогливому ставленню до неї);
- 4) співучасть у переживаннях дитини;
- 5) прояв поваги до дитини – її думок, переживань, дій [1, с. 48].

Провідним мотивом, який спрямовує педагогічні дії і вчинки батьків стосовно дітей з ООП, зокрема справляє потужний виховний вплив на формування гуманних взаємин, є любов. Доречно нагадати положення народної педагогіки, що без любові батьків до дітей не буває і не може бути повноцінного сімейного виховання. Батьківська любов – це природне морально-етичне почуття, яке ґрунтується на емоційно-духовному переживанні, симпатії та виражається у безкорисливій турботі, опіці, піклуванні про дитину.

Свого часу В. Сухомлинський актуалізував методологічну проблему духовних умов існування сім'ї та буття дитини в її середовищі. Так, педагог-філософ стверджував: *«Людину ми творимо любов'ю – любов'ю батька до матері й матері до батька, любов'ю батька і матері до людей, глибокою вірою в красу і гідність людини. Чудові діти виростають у тих сім'ях, де мати і батько по-справжньому люблять одне одного і водночас*

люблять і поважають людей. Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного. У цієї дитини – мир і спокій в душі, глибоке душевне здоров'я, щиросерда віра в добро, віра в красу людську...» [4, с. 413].

Відносини між батьками і їхнім взаємодією з дітьми створюють основу для емоційного благополуччя в сім'ї. Дитина з ООП повинна відчувати, що батьки її люблять і підтримують, незалежно від того, які результати вона досягає в навчанні або в інших сферах свого життя, а також незалежно від того, наскільки вона слухняна чи ввічлива у сімейному колі чи взаємодії з іншими людьми.

Це створює важливий фундамент для здорового розвитку дитини з ООП, допомагає їй відчувати себе цінною і упевненою в собі. Коли дитина відчуває, що її приймають і люблять безумовно, це сприяє формуванню позитивного самовідчуття і здатності до встановлення здорових міжособистісних відносин у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Кравченко Т. В. Вплив батьківського ставлення на соціальний розвиток дитячої особистості. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки»*. 2002. Вип. 41. С. 48-52.
3. Пovalій А. В. Теоретичний аналіз поняття гуманних батьківсько-дитячих взаємин. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 15, книга 1. С.159-168
4. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ: Радянська школа, 1978. 263 с.

Ярина ТАНЯВСЬКА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПУСКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу.

Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. Серед усього різноманіття напрямків модернізації виокремлюємо мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами, що за нашим переконанням залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем, яка потребує термінового вирішення.

Обґрунтування особливостей запуску мовлення у дітей з особливими освітніми потребами потребує уточнення сутності базових понять у контексті наукового пошуку та визначення особливостей здійснення такого процесу в сучасній практиці (практичний аспект).

Зокрема термін «запуск мовлення» нами використовується для опису початкового етапу розвитку мовлення у дитини. Це час, коли діти починають вивчати процес мовлення, намагаючись вимовляти слова, складати речення, висловлювати свої думки. Цей етап розвитку мовлення включає перші спроби вимови, засвоєння словникового запасу, розвиток усних навичок.

Пункт 20 частини першої статті 1 Закону України «Про освіту» визначає що: «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [8].

Мовлення відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні психологічних функцій.

Ми вважаємо, що мовлення та мова є когнітивними функціями, і тому

опанування мовлення має відбуватися за тією ж схемою, що й когнітивний розвиток.

У деяких дослідженнях подано такі невербальні когнітивні механізми, які беруть участь у процесах утворення мовлення й формуванні цих здібностей: аналітичний механізм; механізм, який пов'язаний з тонкою руховою координацією, а також є ресурси пам'яті.

Результати наукових досліджень дозволяють стверджувати, що при аналізі мовленнєвих процесів в онтологічному розвитку та аномаліях розвитку дітей важливо враховувати, що «мовлення засвоюється як засіб регуляції спільної діяльності та спільної уваги», «на ранніх етапах мовлення, щоб бути засвоєним, повинно відбивати природу когнітивних процесів, продукт яких воно перетворює».

Дослідження В. Тищенко [12] довели, що формування мовленнєвих навичок може здійснюватися двома шляхами:

а) під час спонтанного мовленнєвого розвитку дитини,

б) на основі виконання спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання того чи іншого мовленнєвого акту. Перший спосіб більш прийнятний для дітей без відхилень у розвитку, другий засіб більш-менш використовується при всіх формах порушень мовленнєвого розвитку. При цьому необхідно враховувати структуру мовленнєвого порушення, збережені сегменти мовленнєвої діяльності, рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини [12, с. 45].

Погоджуємося з думкою К. Вужнякової і вважаємо, що розвиток і оволодіння мовою базуються на тому, що «те, як діти вивчають мову, є результатом одночасної синергії кількох детермінант. Дитяче мовлення є результатом мислення і відображення світу, або формування образу світу за допомогою мови, конструювання специфічних мовних і функціональних наслідків і рефлексій використання мови як частини/способу поведінки та впливу на інших...» [4, с. 47].

Ми переконані, що факторами, які впливають на стимуляцію мовлення у дітей, є, з одного боку, внутрішні чинники, а з іншого боку середовище, що оточує дитину (зразки мовлення та орієнтована на дитину мова). Цікавим у контексті досліджуваного питання є характеристики середовища, які описані в педагогіці

М. Монтессорі:

1. Поглинаючий розум (*Absorbent Mind*) – «типова форма розуму дитини, яка дозволяє їй поглинати середовище, в якому вона живе» [9].

Завдяки такій формі розуму вербальні та невербальні переживання дитини поглинаються, ніби фіксуються на фотоплівці. Процеси пізнання обробляють та організовують їх. Прикладом такого способу навчання є оволодіння мовою [3]. Поглинаючий розум має дві форми: несвідому та свідому. Від народження до третього року (несвідомий поглинаючий розум) дитина просто навчається на основі контакту з предметами, навколишнім середовищем, які утворюють стимули, що базуються на відчуттях.

2. Сензитивні фази (*Sensitive Periods*) – це своєрідні відрізки в житті дитини, коли на перший план виходить особлива, специфічна схильність. Ці фази в рамках етапів розвитку є тимчасовими і дозволяють дитині набути певних здібностей. Як приклад, чутливість до розвитку мовлення, яка розвивається протягом більш тривалого періоду в онтогенезі дитини [5].

3. Поляризація уваги та нормалізація (*Concentration, Normalisation*), де поляризація уваги – надзвичайно сильна зосередженість дитини на певній діяльності чи роботі; тривала та інтенсивна концентрація на діяльності; групування всіх сил, які призводять до глибокого занурення в певну діяльність.

Нормалізація, у свою чергу, передбачає організація середовища так щоб діти могли вільно вибирати діяльність та вид роботи, концентруватися і працювати самі по собі, як члени шановного і мирного співтовариства.

4. Свобода/незалежність (*Independence*) забезпечується з метою направити дитину на шлях самостійності та незалежності, допомогти їй у формуванні вільної, автономної людини.

Конкретно кажучи, дитина вільно обирає матеріал, з яким у неї є вільна потреба працювати. Дитина вільно рухається, йде туди, куди їй потрібно, куди приведе її потреба. Дитина вільно ставить питання, вільно відпочиває. Під час власного розвитку дитина прислухається до своїх потреб, поважає себе і дозволяє дорослим

допомогти їй.

5. Підготовлене середовище (*Prepared Environment*). У дослідженні М. Словачек виявила, що підготовлене середовище є мозково-сумісним середовищем. Дослідниця дійшла висновку, що принципи і «правила» організації мозково-сумісного середовища (викладання і навчання) були визначені ще М. Монтесорі. Мозково-сумісним навчанням називається «перетворення знань про структуру та функції мозку в навчальний процес».

Вчені говорять про шість умов такого середовища: довіра – впевненість і безпека; зміст, який має сенс; свобода вибору; достатня кількість часу; збагачене середовище; негайний зворотній зв'язок. Р. Тотова, Д. Коструб и Ш. Феркова до зазначених умов додають ще такі, як співпраця; досконале володіння; цілеспрямований рух [7].

6. Дидактичний матеріал (*Materials, Sensorial Materials*), а саме інструменти, «іграшки» та предмети, що використовуються для виховання та навчання дітей. Щоб діти могли вільно працювати та експериментувати з матеріалом, він повинен бути у вільному доступі для дитини. К. Ридл стверджує, що матеріали підтримують формування особистості. Робота з матеріалом допомагає пізнавати світ [10].

М. Монтесорі перелічує чотири умови, принципи, властивості, котрі повинен містити будь-який дидактичний матеріал або відповідати їм: контроль помилок, естетику, активність, межі, ізоляцію. За словами О. Зелінкової, це властивість матеріалу, яка виокремлює ту властивість, на яку спрямований матеріал [11]. Наприклад: однаковий колір, різний запах; однаковий колір, різний розмір чи різний звук.

Отже, можемо підсумувати що аналіз механізмів запуску мовлення у дітей засвідчив свою складність, поетапність, взаємообумовленість і залежність розвитку всіх його складових від внутрішні чинники, з іншого боку, – середовище.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016.

- Т.1. С. 38–49.
2. Брушневська І. Механізми становлення мовлення дітей у ранньому віці. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4. С. 171-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2018_4_32
 3. Валенте Д. Як розкрити потенціал дитини. Братислава: Цитадель. 2017. 180 с.
 4. Вужнякова К. Категоризація та значення лексичних одиниць в онтогенезі мовлення. *Про дитину, мову, літературу*. 2020. № 8 (2). С. 43–65.
 5. Горнякова, К. Книга про дитяче мовлення. Братислава: Сонце, 2005. 155 с.
 6. Зеліна М. Альтернативна освіта. Братислава: IRIS. 2000. 225 с.
 7. Коструб Д. Проблема цілей у дошкільному вихованні. Пряшів: Рокус, 2002. 32с.
 8. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р. Відомості Верховної Ради. 2017. №38-39. С. 5-117.
 9. Пуссен Ш. Монтесорі від народження до 3 років. Братислава: Цитадель, 2017. 180 с.
 10. Ридл К. Монтесорі-педагогіка та її інститути. *Монтесорі в просторі формальної та неформальної педагогічної освіти*. 2014. С. 15–32.
 11. Словачек М. Принципи педагогіки М. Монтесорі в дослідженні стимуляції мовлення дитини. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. № 53. С. 85-97
URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/8051>
 12. Тищенко В. В. Особливості засвоєння мови дошкільниками з нормальним та порушеним розумовим розвитком. *Теорія та практика сучасної логопедії*. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document4546?view=4&page=3>

Тетяна ТЕРНАВСЬКА

*Льотна академія Національного авіаційного університету
м. Кропивницький*

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Комунікація є основним надбанням людства ще з давніх часів. Відповідно до основних принципів спілкування, будь-яка особистість має право та заслуговує на шанобливе, толерантне ставлення до себе. Якщо мова йде про людей з особливими потребами, то комунікативні аспекти взаємодії в інклюзивному середовищі мають обов'язково підкріплюватися етичними та морально-правовими напрямками соціальної взаємодії.

Людина з особливими потребами є споживачем таких самих послуг як і звичайна людина. Керування основними принципами людиноцентризму, а не зосередження уваги на фізичних та/чи інтелектуальних особливостях, є основним підґрунтям для міжособистісної та міжкультурної комунікації. Освітні потреби будь-якої особистості, зокрема здобувача з особливими освітніми потребами, можуть бути різними. Та повага, ставлення, звертання та спілкування загалом мають бути однакові для усіх.

Досягнення високого рівня соціалізації, залежить багато в чому від мікросередовища, в якому особистість існує, розвивається і яке забезпечує їй таку можливість. Комунікація у процесі навчання для здобувача з особливими освітніми потребами у сучасному закладі освіти має базуватися на якісному психолого-педагогічному (навчально-реабілітаційному) супроводі, який покликаний забезпечити належні умови соціальних сфер її перебування. Необхідно враховувати особливості психологічних установок та своєрідність цілей, змісту педагогічної роботи з людиною з особливими освітніми потребами на засадах толерантного ставлення, гуманності та партнерства.

Базовими нормативними документами організації освітнього середовища для здобувачів з особливими освітніми потребами є Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти [1; 2], які визначають напрям організації

інклюзивного середовища й особливості використання базових етичних засад комунікації між усіма учасниками освітнього середовища, зокрема зі здобувачами з особливими освітніми потребами.

Формування позитивних міжособистісних стосунків здобувачів в освітньому середовищі забезпечується спрямуванням роботи педагогів на формування у них вміння бачити та цінувати відмінності, слухати та враховувати різні точки зору, висловлювати свою думку, поважаючи думку інших, оволодівати навичками співпраці з різними дітьми. Формування толерантного ставлення, виховання почуття емпатії, формування розуміння «Я – не особливий, я – такий як і ви, просто мені потрібні трохи більше часу для розуміння речей та сприйняття оточуючого!» – сприятиме гармонізації стосунків у навчальному колективі та сприятиме позитивним тенденціям у комунікації [3, с. 358].

Психолого-педагогічний супровід передбачає системну діяльність надання психологічної та педагогічної допомоги здобувачам з особливими освітніми потребами під час навчання. Невід'ємним фактором ефективного психолого-педагогічного супроводу є залучення кваліфікованих спеціалістів, психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників, колективу психологічної служби закладу освіти з метою надання консультацій кожному здобувачу освіти.

З метою створення належних умов для забезпечення навчально-реабілітаційного супроводу обладнуються ресурсні кімнати, медіатеки, приміщення для особистої гігієни, зони відпочинку, медико-санітарна частина, реабілітаційні центри лікувальної фізичної культури тощо. Для ефективно організації освітнього процесу для здобувачів з особливими освітніми потребами адміністрації закладу освіти бажано дотримуватися рекомендацій щодо залучення педагогічного складу до створення інклюзивного середовища. Дієвим стане організація навчання, тренінгів, підвищення кваліфікації з питань інклюзії для педагогів із залученням практиків, професійних лекторів, спеціалістів з теми інклюзії та працівників спеціальних закладів освіти. Необхідно мотивувати науково-педагогічний/педагогічний склад до самоосвіти, до здобуття додаткової (другої) формальної освіти та інформального/неформального навчання. Це стане значною перевагою у вибудовуванні індивідуальної професійної

траєкторії викладача/вчителя. Наступним важливим моментом в організації освітнього процесу для здобувачів з особливими освітніми потребами є навчання науково-педагогічних/ педагогічних працівників надавати першу домедичну допомогу. Для запобігання трагічних випадків будь-який здобувач має отримати першу допомогу до приїзду лікарів, особливо, якщо цей здобувач має особливі освітні потреби.

Головною умовою створення ефективного інклюзивного середовища є виховання в усіх учасників освітнього процесу толерантного та здорового ставлення до людей з особливими освітніми потребами. Усі учасники освітнього процесу мають сприймати людей з особливими освітніми потребами на рівні, ставилися до них як до рівного, розуміючи певні особливості та не вважаючи це чимось дивним й незвичайним.

Спілкування у соціумі передбачає використання елементарних етичних правил усіма учасниками комунікації під час організації освітнього процесу: дотримуватися прав і свобод кожного громадянина, виявляти повагу співрозмовнику, дослухати до кінця, не виправляти та не договорювати, встановлювати зоровий контакт, бути зі співрозмовником на одному рівні розташування тулуба та очей, не допускати зверхнього ставлення до співрозмовника, зважати, поважати та цінувати думку усіх учасників спілкування, зокрема під час комунікації та супроводу людей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. №635. Редакція від 28.07.2021
2. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. №957. Редакція від 06.09.2022
3. Тернавська Т.А., Волегова Н.В. Проблема якісної освіти в умовах інклюзії дітей з порушенням зору. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». Спец. тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. №4. Кн.2. Том II (84). Київ: Гнозис, 2019. С. 350-359.

Людмила ТИМЧУК, Христина ВЕРЕГА

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці*

ВПРОВАДЖЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ОГЛЯД СУЧАСНОЇ СИТУАЦІЇ

В Україні, як і в багатьох інших країнах, питання безбар'єрності та соціальної інклюзії залишаються актуальними та важливими для будівництва справедливого та рівноправного суспільства. Незважаючи на певний прогрес, існують численні виклики, які стоять перед нами на шляху до повноцінної інклюзії всіх громадян. В цьому контексті важливо розглянути сучасну ситуацію та перешкоди, що ускладнюють впровадження безбар'єрності та соціальної інклюзії в Україні.

За останні роки українське суспільство стає все більше освіченим щодо важливості створення рівних умов для всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних чи психічних можливостей. Це визначається збільшенням обговорення та усвідомлення громадянами соціальної відповідальності. Україна переживає період активних змін у соціальному та культурному вимірах, виходячи за межі традиційних поглядів на громадянське суспільство. Актуальність питань безбар'єрності та інклюзії набуває особливого значення у цьому контексті і є необхідною умовою будівництва сучасної, справедливої та рівноправної держави.

Наразі в Україні впроваджується Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року [4], спрямована на створення безперешкодного середовища для всіх груп населення. Основна ідея полягає в тому, щоб забезпечити рівні можливості кожній людині для реалізації своїх прав і отримання послуг на рівні з іншими. Це досягається шляхом інтеграції безбар'єрності в різні аспекти життя, такі як фізичне оточення, інформація, цифрові технології, соціальна і громадянська участь, економіка та освіта.

Очікувані результати включають в себе визначення та суспільну підтримку стратегічного курсу держави в сфері створення безбар'єрного простору. Реалізація цього курсу повинна забезпечити безперешкодний доступ до фізичного оточення,

інформації, цифрових та аналогових послуг, рівні умови участі у суспільних сферах, а також умови для занять фізичною культурою, спортом, культурним вираженням та участі в політичних та громадських процесах.

Усі ці заходи передбачається впроваджувати через регулярні плани заходів, які затверджуватиме Кабінет Міністрів кожні два роки. Наразі діє План заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Пропонуємо детальніше розібрати Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, та порівняти її з реаліями.

Фізичний напрям полягає в тому, щоб усі об'єкти фізичного оточення були доступні для всіх, незалежно від віку, стану здоров'я, інвалідності, майнового стану, статі та інших ознак. Але аналіз поточного стану вказує на те, що більшість об'єктів не відповідає цьому принципу. Громадський транспорт та інфраструктура міжміського сполучення виявляються застарілими та недоступними для маломобільних груп населення, що обумовлено відсутністю пандусів та інших необхідних умов.

Ключові причини проблеми включають відсутність системи моніторингу, неповноту нормативно-правової бази та відсутність кваліфікованих кадрів. Недосконалість нормативно-правової бази призводить до конфліктів між різними стандартами та ускладнює процес створення безбар'єрного середовища. Також відсутній механізм контролю за створенням умов для безперешкодного доступу. А також слід зазначити, що без достатньої кількості кваліфікованих фахівців у цих галузях, стає важко забезпечити належний рівень фізичної безбар'єрності в інфраструктурі та об'єктах середовища. Маючи недостатньо експертів, які спеціалізуються в питаннях доступності, може бути складно розробляти і впроваджувати ефективні проекти, які враховують потреби всіх соціальних груп, зокрема маломобільних осіб. Це у свою чергу ускладнює реалізацію державної політики.

Для вирішення проблеми фізичних бар'єрів були встановлені Державні будівельні норми України [3], які мають на меті створення інклюзивності будівель і споруд. Зазначимо основні критерії, які встановлюються цими нормами:

1. Розділення транспортних шляхів: Заборона об'єднання транспортних проїздів та пішохідних доріг, за винятком конкретних ситуацій, сприяє безпеці та комфорту пішоходів.

2. Безперешкодний рух: Проекти повинні передбачати умови для безперешкодного та зручного пересування з урахуванням будівельних норм, що сприяє універсальному доступу.

3. Ширина пішохідних шляхів: Визначена ширина пішохідних шляхів з урахуванням вимог безпеки та комфорту користувачів.

4. Універсальний дизайн будівель: Зазначено вимоги до універсального дизайну для нових будівель і реконструкції, що включає в себе влаштування пандусів та безпорогових входів.

5. Доступність дверей: Детальні вимоги до дверей, включаючи заборону використання дверей, які гойдаються на завісах, та необхідність контрастного виділення елементів. Також, важливо враховувати потреби осіб з обмеженими можливостями при проектуванні відчинення дверей.

6. Проаналізувавши у вищезгаданій стратегії поточний стан інформаційних бар'єрів, можна виокремити кілька ключових проблем. По-перше, державні органи не забезпечують повноцінної інформаційної доступності, що вимагає необхідних змін у наданні публічної інформації.

Основні інструменти громадського контролю і робота державних органів не адаптовані для осіб з різними видами обмежень, такими як порушення зору, слуху чи інтелектуального розвитку. Це призводить до того, що не всі громадяни можуть отримати інформацію та брати участь у громадських обговореннях у зручному для них форматі.

Зі слів фахівців соціальної роботи, з якими співпрацюємо, чуємо про існування інформаційних бар'єрів. Так, фахівець центру соціальних служб під час роботи з сім'ями осіб з інвалідністю (глухонімі), мала серйозні перешкоди, адже для комунікації з такими сім'ями потрібен сурдопереклад, який, на жаль, є важкодоступним. Процедура отримання сурдоперекладу для даної категорії людей є занадто

складною, і не враховує їх обмеженості в можливостях. Ще одним недоліком, є недостатня кількість спеціалістів з сурдоперекладу. Ці проблеми створюють умови для інформаційної обмеженості людей з порушенням слуху.

Сюди слід додати і те, що більшість медіапродукції не адаптована для осіб з обмеженнями, що потребує нормативного врегулювання. Особи з порушеннями зору, слуху та інтелектуального розвитку мають обмежений доступ до телебачення через відсутність дублювання аудіовізуальної інформації за рахунок субтитрування або переклад на жестову мову. Сюди ж слід віднести екстрене оповіщення, яке не враховує потреби людей з обмеженими можливостями.

Це вимагає розробки єдиних стандартів для забезпечення доступності інформації у різних сферах життя. Сюди можна віднести вимоги Державних будівельних норм України [3], згідно яких мають бути забезпечені:

1. Вхідна інформація: важливо, щоб вхід на територію мав чітку та доступну інформацію про об'єкт, щоб усі користувачі могли з легкістю зорієнтуватися.

2. Система орієнтації: важливо передбачити систему засобів орієнтації та інформаційної підтримки, таку як тактильні та візуальні елементи, аудіо-показники на всіх шляхах руху.

3. Системи засобів інформації і сигналізації про небезпеку: мають бути комплексними, надаючи візуальну, звукову і тактильну інформацію.

4. Система засобів інформації для зон і приміщень: мають забезпечувати безперервність інформації та орієнтацію в місцях масового відвідування, а також надавати інформацію про послуги, розташування, шляхи евакуації та попереджувати про небезпеку.

5. Візуальна інформація: має бути розташована на контрастному фоні з розмірами знаків, що відповідають відстані огляду.

Останнім часом все частіше у публічних місцях можна помітити таблички, що дублюють інформацію шрифтом Брайля, тактильні елементи та голосові сповіщення. Фестивалі «*Atlas Weekend*», *ZOUND-2021*, фотовиставка *PHOTO KYIV*, навіть *Київський саміт перших леді та джентльменів* – це масштабні події, на яких

працювали перекладачі жестової мови.

На багатьох сайтах вже стало звичайністю мати версію, яка спеціально адаптована для людей з порушеннями зору. Це не лише важливо для тих, хто має конкретні потреби, а й користується популярністю серед тих, хто має нормальний зір.

Широкий та контрастний шрифт робить інтерфейс зручнішим для всіх користувачів. Однак інклюзивність не обмежується лише зоровими потребами. Сервіс *«Почуй мене»* – це важливий крок для забезпечення доступності інтернет-ресурсів для людей з порушеннями слуху. Це надає можливість спілкування з перекладачем жестової мови онлайн та отримувати відповіді на запитання у відеолінії [1].

Також на просторах українських міст можна помітити деякі ділянки обладнані тактильними елементами доступності, які забезпечують безпеку, орієнтацію та інформацію для осіб із порушеннями зору. Світлофори також оснащені аудіо покажчиками.

Державні будівельні норми України [3] включають тактильні елементи доступності (ГЕД), візуальні елементи доступності та аудіо покажчики. Вони надають інформацію для самостійної орієнтації в інфраструктурі населених пунктів для людей з обмеженими можливостями.

Щодо цифрової безбар'єрності, в Україні проблеми доступу до цифрової інфраструктури стають перешкодою для багатьох громадян, особливо тих, хто проживає в селах. Наразі ще є села, які не мають доступу хоча б до одного оператора фіксованого Інтернету. Вартість підключення для в деяких сільських місцевостях двічі вища, ніж в містах, при тому, що їхня купівельна спроможність менша. Серед інших проблем – відсутність мобільного Інтернету для громадян, які проживають в населених пунктах без покриття. Крім того, школи та бібліотеки виявляються недостатньо комп'ютеризованими та не завжди забезпеченими Інтернет-підключенням, що ускладнює розвиток цифрової грамотності [4].

Міністерство цифрової трансформації в Україні підключає села до швидкісного Інтернету. Більше 200 сіл та сільських шкіл вже мають доступ. Одночасно, на порталі *«Дія»* розміщено відеоролики для поліпшення цифрової грамотності. Це допомагає різним групам населення, включаючи лікарів, вчителів і людей літнього

віку, розуміти та використовувати Інтернет [1].

Україна активно працює над забезпеченням рівних можливостей для всіх. Однак існують серйозні виклики. Низький рівень соціального залучення та громадянської участі, особливо серед маломобільних груп, свідчить про потребу в безбар'єрному доступі до усіх сфер життя. Дискримінація та недостатнє визнання різноманітності сприяють цій проблемі. Зазначимо, що під час роботи з маломобільними людьми, фахівці особливо відчують брак заходів для людей з обмеженими можливостями, а також їх не достатню залученість до громадської активності.

Гендерні стереотипи та нерівність між чоловіками та жінками залишаються актуальними проблемами в Україні. Навіть при формальному проголошенні рівності, статистика свідчить про нерівні умови для жінок на ринку праці. Різниця в заробітній платі та недостатнє представництво жінок у політиці свідчать про наявність стереотипів та бар'єрів у суспільстві. Частка жінок у Верховній Раді України 9-го скликання становить 20,6 %. Це суттєво більше, ніж у всіх попередніх скликаннях, однак досі менше, ніж в парламентах ЄС [6].

Проблеми також стосуються сфери охорони здоров'я, де застарілі підходи та низький рівень реабілітаційних послуг ускладнюють життя осіб з інвалідністю та похилого віку.

У сфері соціального захисту потрібен перегляд механізмів розподілу пільг та гарантій. Однією з проблем, є складна бюрократія у державних установах. Складні процедури заповнення документів, довгі строки очікування, та інші фактори, ускладнюють або взагалі унеможливають отримання послуг для певних груп суспільства, зокрема, для людей із обмеженими можливостями. Це створює додаткові труднощі для отримання необхідної підтримки та участі в суспільстві на рівних засадах.

Також не слід забувати про людський фактор, зокрема небажання деяких працівників допомагати тим, хто має складнощі у взаємодії з державними структурами. Це може ставати серйозною перешкодою для отримання необхідних послуг. Ця проблема може бути пов'язана з різними факторами, такими як недостатнє розуміння потреб цільової групи людей, відсутність адаптивних підходів

у роботі з різними групами населення, чи навіть стереотипи та упередження.

Щодо освітньої безбар'єрності, проблеми також полягають у непридатності закладів дошкільної освіти для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Учні з особливими освітніми потребами часто навчаються відокремлено від інших дітей, що створює соціальні бар'єри та не сприяє їх інтеграції. Потреби учасників освітнього процесу з особливими освітніми потребами недостатньо задовольняються.

Низький рівень підготовки педагогічних працівників та недостатня забезпеченість інклюзивно-ресурсних центрів ускладнюють навчання цільової аудиторії. А упередженість стосовно безбар'єрності та низький рівень поширення культури прийняття учасників освітнього процесу лише підсилюють проблеми інклюзії. Недостатній рівень використання сучасних методик та підходів також затримує ефективність освітнього процесу.

Джерелами нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах є ратифіковані міжнародні нормативно-правові акти, такі як Конституція України та Закон України «Про освіту». Закон визначає ключові поняття інклюзії та надає їм тлумачення, а також закріплює принципи розумного пристосування об'єктів матеріально-технічної бази закладів освіти до потреб осіб з особливими потребами.

Положення Закону України «Про повну загальну середню освіту» регулюють інклюзивне навчання, зокрема принцип рівності умов для здобуття освіти незалежно від освітніх потреб дитини та заборона дискримінації. Крім того, що існують стратегії, такі як Національна стратегія інклюзивної освіти на 2021-2031 рр. та Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, які визначають перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні [5].

Серед 17 337 українських шкіл лише 1518 залучені до інклюзивного навчання. 85 % школярів з особливими потребами не охоплені навчанням у загальноосвітніх закладах. Таким чином, показник інклюзії в Україні складає лише 15%. Для порівняння: у Литві ця цифра охоплює 90%, Польщі – 42%, Словаччині – 42%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25% [2].

В останній період внаслідок інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальний освітній простір, набула популярності практика індивідуального навчання для дітей з вадами психофізичного розвитку як передбачено пунктом 1.7 *«Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»*. Ця ініціатива відкриває можливість для дітей даної категорії отримувати освіту без відокремлення від сім'ї та місця проживання, уникаючи необхідності навчання у спеціальних школах-інтернатах. Серед дітей, що навчаються індивідуально, є учні з легкою розумовою відсталістю, які опановують програму допоміжної школи в умовах загальноосвітнього навчального закладу [2].

Але тут ще слід зазначити, що зі слів багатьох батьків, які мають дітей з інвалідністю, або з тяжкими хворобами, дітям краще навчатися в інтернатних закладах з денним перебуванням. Це дозволяє дітям не бути відокремленими від сім'ї, і в той же час забезпечує доступ дітей до кваліфікованої медичної допомоги, реабілітаційних послуг та інших процедур, які можуть бути необхідні для їхнього здоров'я та фізичного розвитку. Тому тут важливо враховувати важкість захворювання та бажання дітей та батьків щодо навчання у звичайних закладах освіти.

Якщо проаналізувати проблеми які потрібно подолати в сфері економічної безбар'єрності, можна зазначити, що один із ключових висновків полягає в тому, що потенціал підприємництва та самозайнятості не використовується повною мірою для забезпечення економічної свободи вразливих груп. Низький рівень розвитку підприємницької культури та фінансової грамотності у вразливих категоріях, таких як молодь, жінки, особи похилого віку та інваліди, є серйозними проблемами.

Зокрема, щодо системи пільг та кредитування – її ефективність є недостатньою, що обмежує стимулювання підприємницької активності.

Також відзначається відсутність консультативного супроводу для створення та реєстрації підприємницької діяльності, що важливо для розпочинання власного бізнесу. Але слід відзначити, що кроки для підвищення підприємницької активності вже робляться. Особливо хочеться відмітити що даний напрям, протягом останнього часу, активно популяризується серед студентської молоді. До прикладу,

в ЧНУ імені Ю.Федьковича проводить свою діяльність бізнес-інкубатор «*Innovation challenge*», який дає можливість студентам створити свій стартап, допомагає розробити бізнес-модель і бізнес-план, надає підтримку та допомагає протестувати свій проєкт. На нашу думку, це хороша можливість для студентів, як для вразливої групи, стати самостійними та забезпеченими у фінансовому плані. Також слід додати про те, що процедури відкриття ФОП, подання декларацій та сплата податків значно спростились. На даний момент відкрити ФОП можна на порталі Дія буквально за кілька хвилин, а всі розрахунки з податковою вести онлайн.

Ще одна проблема стосується бар'єрів на шляху активності цих груп на ринку праці. Розповсюджені стереотипи серед роботодавців та колективів, низький рівень професійної орієнтації та проблеми у догляді за дітьми є основними перешкодами. Важливо відзначити, що психологічні та соціальні бар'єри також ускладнюють працевлаштування для вразливих категорій. А також серйозними проблемами є недостатність робочих місць, відсутність ресурсів для облаштування робочих місць для інвалідів та дискримінація на робочому місці.

Тут хочеться зазначити, що з розвитком дистанційних технологій, для обмежених груп населення, таких як матері в декретній відпустці, люди з обмеженими руховими можливостями – з'явилась можливість працювати віддалено. Але тут основне – не потрібно забувати про важливість взаємодії з соціумом. Тому для поліпшення соціального становища вразливих категорій населення, потрібні зміни у сфері соціального забезпечення.

Список використаних джерел

1. Бар'єри та безбар'єрність: що нам заважає та як цього позбутися. Хмельницька В. від 10:53, 15.12.21, tsn.ua URL: <https://tsn.ua/ukrayina/bar-yeri-ta-bezbar-yernist-scho-nam-zavazhaye-ta-yak-cogopozbutisya-1928365.html>
2. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи, 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729855/1/Інклюзивна%20освіта%20в%20Україні%20успіхи,%20проблеми,%20перспективи.pdf>
3. ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення» із

- змінною №1. Опубліковано 25.09.2023, Київ. URL: https://dbn.co.ua/load/normativy/dbn/dbn_v_2_2_40/1-1-0-1832
4. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року від 14 квітня 2021 р. № 366-р. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80/conv#n57>
5. Селезнєва О.М., Гордійчук О.Є. Сучасний стан та проблеми організації інклюзивної освіти в умовах початкової школи: український досвід. С. 391-392. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/370/10198/21265-1?inline=1>
6. Як змінювався гендерний склад Ради останні 30 років. 6.05. 2020, 13:06 «Слово і Діло». 2009–2023. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2020/03/06/infografika/polityka/yak-zminyuvavsya-hendernyj-skladrady-ostanni-30-rokiv>

Олена ЧОПІК

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський*

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні проблема готовності педагогів дошкільних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами не втрачає своєї актуальності. Оскільки запровадження інклюзивного навчання у заклади дошкільної освіти висуває нові вимоги до професійних якостей вихователів. Успішність інклюзивного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами в значній мірі залежить від психологічної і методичної готовності вихователів до роботи в інклюзивному закладі.

Питання підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання досліджували В. Бондар, М. Буйняк, О. Гноєвська, Л. Гречко, Л. Демченко, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов та інші.

Метою нашого дослідження є вивчення готовності здобувачів вищої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти.

О. Мартинчук охарактеризувала наступні компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога з дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного закладу:

- мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливими освітніми потребами;
- когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами і специфіку

побудови освітнього процесу, в якому бере участь ця категорія дітей;
– креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи їх можливості;
– діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій [1].

Ми провели дослідження з метою вивчення готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному закладі дошкільної освіти. У процесі дослідження у здобувачів вищої освіти з'ясувалось, як вони ставляться до інклюзивної освіти; як розуміють поняття «інклюзивне навчання»; які категорії дітей, на їхню думку, підлягають інклюзивному навчанню; як вони ставляться до впровадження інклюзивного навчання у заклади дошкільної освіти; які, на їхню думку, переваги впровадження інклюзивного навчання у заклади дошкільної освіти; які труднощі можуть у них виникати у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти; якими якостями мають володіти педагоги інклюзивного закладу; чи хотіли б вони працювати з дітьми з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти; чи достатньо у них знань і вмінь для роботи в інклюзивному закладі.

У дослідженні взяли участь 24 здобувачі вищої освіти 3 курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Методом дослідження було анкетування.

Результати анкетування свідчать, що 91,7% здобувачів вищої освіти позитивно ставляться до впровадження інклюзивного навчання у заклади дошкільної освіти, вказавши *«загалом моє ставлення хороше, адже ці діти також мають право навчатися»*; *«тільки позитивно, адже якщо виявити проблему і вже почати займатись з дитиною із раннього віку, то це дасть тільки великий плюс, бо її буде краще адаптуватись в соціумі»* тощо. 8,3% респондентів вказали, що *«частково підтримують»* ідею впровадження інклюзивного навчання у заклади освіти.

Більшість опитаних правильно розуміють сутність інклюзивного навчання. Вони зазначили, що *«це навчання дітей з особливими потребами, залучення їх до загальноосвітнього процесу»; «навчання дітей із особливими потребами шляхом залучення їх до загального освітнього середовища за місцем їхнього проживання», «це створення в спільному просторі особливого підходу до навчання дитини з особливими освітніми потребами»* тощо.

На запитання про категорії дітей, які, на їхню думку, підлягають інклюзивному навчанню, опитувані відповіли наступним чином: *«недорозвинуті діти, з синдромом Дауна», «усі діти з особливими потребами», «діти з неважкими порушеннями», «ті, які мають фізичні, психологічні, інтелектуальні особливості», «діти з ДЦП, діти із затримкою психічного розвитку», «діти з особливими освітніми потребами»* тощо.

На думку майбутніх вихователів, перевагами впровадження інклюзивного навчання у заклади дошкільної освіти є: *«діти стають більш толерантними один до одного, у довгостроковій перспективі це значно спрощує прийняття людей з особливими потребами в суспільстві»; «діти будуть мати змогу повноцінно себе почувати»; «формування особистості дитини, адаптації в навколишньому середовищі, і створення спокійного та адекватного прийняття дитини»; «завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей»; «ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами»* тощо. 8,3% опитаних не дали відповіді на це запитання.

На запитання про труднощі у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти, які, на думку здобувачів вищої освіти, можуть у них виникати, більшість опитаних не відповіли. 25% респондентів зазначили, що *«у дітей можуть проявлятися певні обмеження, фізичні, навчальні, функціональні»; «можуть бути проблеми з батьками дітей з особливими освітніми потребами»; «можуть виникати труднощі із поясненням матеріалу дітям з особливими освітніми потребами»; «потрібно буде більше приділяти уваги цим дітям»* тощо.

Майбутні вихователі вважають, що наступні якості мають бути притаманні педагогам інклюзивних закладів: доброзичливість, турботливість, комунікабельність, терпеливість, люб'язність, милосердя тощо. Педагоги мають проявляти співчуття і повагу до дітей з особливими освітніми потребами, уважно, з розумінням до них ставитися.

На запитання, чи хотіли б здобувачі працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, 50% опитаних дали негативні відповіді, обґрунтувавши їх наступним чином: *«це важко»*; *«це дуже важко морально та фізично»* тощо.

100% здобувачів вищої освіти вказали, що у них ще недостатньо знань і вмінь для роботи в інклюзивному закладі, зазначивши: *«знання є, але їх потрібно удосконалювати»*; *«кожна людина завжди має удосконалювати свої знання та вміння, тому, на мою думку, потрібно ще трішки попрацювати над своїми навичками»* тощо.

Результати анкетування свідчать, що переважна більшість здобувачів вищої освіти позитивно ставляться до інклюзивної освіти і правильно розуміють сутність, переваги інклюзивного навчання дошкільників. Проте респонденти недостатньо орієнтуються у категоріях дітей, які підлягають інклюзивному навчанню, не розуміють специфіки роботи вихователя з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Позитивним є те, що всі здобувачі прагнуть до підвищення власного рівня інклюзивної компетентності.

На нашу думку, результати дослідження пояснюються тим, що здобувачі вищої освіти ще не вивчали навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Метою вивчення цього освітнього компонента є засвоєння здобувачами вищої освіти теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти.

Перспективним напрямом нашого дослідження буде повторна діагностика рівня сформованості інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта після вивчення навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» для виявлення її результативності.

Список використаних джерел

1. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки*: збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Вип. 8. К., 2012. URL : <http://surl.li/tepbp>

Олександра ШАРАН

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів*

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі розвитку суспільства математика важлива і потрібна усім, і особливо дітям з особливими освітніми потребами, оскільки заняття математикою позитивно впливають на розвиток сприймання, пам'яті, уяви, мислення, волі тощо. Однак якщо дитина з нормою розвитку зможе досягнути ці знання, то діти з особливими освітніми потребами (ООП) можуть відчувати певні труднощі під час навчання. Це перешкоди на шляху здобуття знань, умінь, навичок та якостей, необхідних для самостійного вибудовування дитиною власного життєвого шляху, задоволення базових потреб. Під труднощами розуміємо нездатність засвоїти освітні програми у визначенні державними стандартами термінами й успішно соціалізуватися (за Л. Малініною) [3].

Про труднощі дітей у навчанні писали у своїх працях В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін. Психологи також розглядали у своїх працях це поняття: Л. Прохоренко (когнітивний розвиток), К. Тихонова (специфічні труднощі в навчанні); Є. Чернишова, Г. Цукерман та ін. Особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти описали у своїх працях Т. Гладун, А. Колупаєва, І. Садова, Г. Скиба, О. Чопік та ін.

На сучасному етапі розвитку суспільства дитина з ООП має всі ті ж права, що й інші члени суспільства, але через певні особливості індивідуального розвитку вона потребує особливих освітніх послуг. Актуальними сьогодні є дослідження стосовно ефективного навчання математики дітей з особливими освітніми потребами, визначення форм та методів організації роботи з ними в умовах закладів дошкільної та початкової освіти. Вважаємо, що часним є впровадження в освітню систему дошкільного закладу і школи першого ступеня інтерактивних засобів навчання дітей з освітніми труднощами, особливо на заняттях з математики.

Як стверджує Н. Лагода [2], навчання має бути спрямоване на практичну діяльність, яка доступна дитині – це діяльність (предметна, ігрова, комунікативна, трудова тощо) та виступає джерелом знань про навколишній світ, з допомогою якого цей світ пізнається і перетворюється, з іншого – різні види діяльності дають можливість використання і закріплення навичок, роблять їх здобутком кожної окремо дитини, її власним досвідом, формують у неї вміння адаптуватись до соціального середовища. Види підтримки, які надаються кожній дитині, носять індивідуальний характер, мають різну спрямованість.

Основною формою впровадження цих засобів, вважаємо, найдоцільніше, є ігрова. Дидактичні ігри займають важливе місце у житті дітей молодшого шкільного віку.

Під грою розуміємо (за О. Піроженко) діяльність, яка має мотиви, мету, результат. Взагалі у дошкільному віці творча сюжетно-рольова гра є провідним видом діяльності дітей, оскільки під час гри створюється зона найближчого розвитку, проявляються й розвиваються психічні процеси та новоутворення цього віку, відбувається оволодіння соціальним простором через спілкування з дорослими та однолітками [1, с. 85].

Суть дидактичної гри полягає у моделюванні, імітації, наслідуванні. Дидактичною називається гра, яка розпочинається та відбувається з ініціативи дорослого (за О. Піроженко). Організовується дидактична гра з метою надання нових знань, розвитку ігрових вмінь, виховання навичок спілкування, що дуже важливо для дітей з ООП.

Як показує практика, у процесі навчання математики дітей з освітніми труднощами ефективними є методика Нумікон, методика Newméro, система Монтесорі, палички Кюізенера, логічні блоки Дьенеша, ментальна арифметика Соробан, математичні кубики (Unifix Cubes), математичні блоки Дьенеша та інші. Добре розвивають дітей заняття оригамі, мозаїкою, завдання з сірниками, Танграмом, кубиком Рубика тощо. Ці іграшки допомагають візуалізувати основні концепти математики, такі як числа, форми, розміри та відношення між ними.

Враховуючи освітні потреби і можливості учнів, задля успішної реалізації інклюзивного навчання математики також варто використовувати інформаційно-комунікаційні технології, адаптовані для дітей з ООП.

Описані засоби можуть сприяти розвитку когнітивних та моторних навичок дітей, зокрема концентрації, сприйняття, мислення та координації рухів. Інтерактивні засоби допомагають зрозуміти математичні концепції за допомогою гри, що робить їх більш доступними для дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік / Піроженко Т.О. та ін. Київ: Генеза, 2016. 88 с.
2. Лагода Н.М. Психологізація корекційно-педагогічної підтримки індивідуальних освітніх труднощів дітей за нових умов. *The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society*: International scientific conference. 2022. Riga, Latvia. July 30 – 31. P. 109–113.
3. Малініна Л. Нова українська школа: психолого-педагогічна підтримка молодших школярів із труднощами в навчанні: навч.-метод. посіб. Київ: Грамота, 2021. 64 с.

Програма Міжнародної науково-практичної конференції
«Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти
до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами
(вітчизняний та зарубіжний досвід)»
(м. Чернівці, 29 квітня 2024 р.)



Наукове (електронне) видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
(вітчизняний та зарубіжний досвід)**

**Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної конференції**

м. Чернівці, 29 квітня 2024 р.

Літературна редакторка – Оксана КОЛОДІЙ

Технічна редакторка – Юліанна ВІЩАК

Відповідальна за випуск – Тетяна КОЛТУНОВИЧ

Підписано до друку 26.06.2024.

Формат 60x84/8. Ум.-друк. арк. 10,3.

Обл.-вид. арк. 11,1. Зам. 3-006.

Видавництво Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
58002, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2
e-mail: ruta@chnu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК №891 від 08.04.2002 р

