

Міністерство освіти і науки України
Миколаївський інститут розвитку людини
закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет
розвитку людини «Україна»



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**МИКОЛАЇВСЬКОГО ІНСТИТУТУ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ «ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»**

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск VII

Миколаїв
2023

УДК 159: 376

ББК 94

Засновник і видавець:

Миколаївський інститут розвитку людини
закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет
розвитку людини «Україна»

Рецензенти:

Султанова Н.В. – професор кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, доктор педагогічних наук, доцент,

Бабаян Ю.О. – заступник декана факультету педагогічної та соціальної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, кандидат психологічних наук, доцент

Збірник наукових праць Миколаївського інституту розвитку людини закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Серія: Педагогічні та психологічні науки / За заг. ред. А.М. Старєвої. Випуск VII. Миколаїв: МІРЛ ЗВО Університету «Україна», 2023. 160 с.

У збірнику наукових праць вміщено статті з актуальних питань спеціальної освіти (педагогічні науки) та психологічних наук. Порушені проблеми ґрунтуються на матеріалі сучасної вітчизняної та закордонної наукової думки.

Видання розраховане на науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

Статті подані в авторському варіанті. За достовірність поданих у них даних відповідальність несуть автори.

Друкується за рішенням Вченої ради Миколаївського інституту розвитку людини закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (№ 3 від 22.12.2022 р.)

© Миколаївський інститут
розвитку людини ЗВО
«Університет «Україна», 2023

ЗМІСТ

Андрусенко Ірина	4
Переживання травм війни особами з особливими освітніми потребами: досвід України	
Бєловол Олена, Шевченко Оксана	11
Особливості корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку	
Борейко Анжеліка	21
Теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання початкової освіти	
Булана Ольга	33
Теорія та практика використання дидактичних ігор у роботі з корекції порушень звуковимови	
Іванова Оксана, Шевченко Оксана	44
Організація корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями мовлення	
Клименко Юлія	59
Особливості мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку	
Лаврик Олена	69
Формування навичок самообслуговування у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах інтернатної установи	
Леунова Катерина	81
Особливості організації корекційно-психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	
Нікора Анна	92
Теоретичні основи інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх вплив на підготовку майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії	
Поклад Олена, Старєва Анна	104
Організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в обмежених умовах	
Старєва Анна, Альона Корінецька	113
Організаційно-педагогічні умови діяльності ІРЦ у період воєнного стану	
Утюжникова Юлія	123
Проблема підготовки вчителя до корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, які мають труднощі у навчанні: історія та сучасність	
Шевченко Антоніна	134
Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми трудового виховання дітей підліткового віку із Затримкою Психічного Розвитку	
Шевченко Оксана, Волик Вікторія	146
Дослідження конфліктних ситуацій у педагогічному колективі закладу дошкільної освіти	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	158

ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМ ВІЙНИ ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД УКРАЇНИ

У статті описано досвід громадян України у проживанні травм війни, з акцентом на посттравматичний стресовий розлад та розлад тривалого горя. Основна увага приділена проблемам осіб з особливими освітніми потребами та способам підтримки їх ментального здоров'я. Також у статті подано кілька ключових рекомендацій батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *травма, війна, переживання травми, стрес, стресовий розлад, посттравматичний стресовий розлад, розлад тривалого горя, ментальне здоров'я, особа з особливими освітніми потребами.*

The article describes the experience of Ukrainian citizens in living with war trauma, with an emphasis on post-traumatic stress disorder and chronic grief disorder. The main attention is paid to the problems of persons with special educational needs and ways of supporting their mental health. The article also provides several key recommendations for parents raising children with special educational needs.

Key words: *trauma, war, trauma experience, stress, protracted grief disorder, mental health, special educational needs.*

24 лютого 2022 року російські війська вторглися в Україну та розпочали неспровоковану та незаконну війну, незалежні експерти дійшли висновку, що вона є навмисним геноцидом. У країні з населенням 44 мільйони людей, понад 7 мільйонів людей були змушені переїхати до інших країн, а ще 8 мільйонів людей стали внутрішньо переміщеними особами. Це сталося в контексті того, що майже 2 мільйони українців уже були внутрішньо переміщеними особами через російську агресію на Донбасі на сході України з 2014 року.

Психологічний вплив українсько-російської війни може бути настільки глибоким, що обговорювати його зараз, коли народ України має справу з травмою війни, критично важливо. Психіатричні та психологічні дослідження показали, що війна викликає стійкі епізоди практично у всіх, незалежно від віку та статі, часу впливу стресогенного фактору.

Міжнародна спільнота починає усвідомлювати людські втрати України у цій війни, але рівень психологічної травми, з якою жили і живуть українці, і

шкоду, яку це завдає їхньому фізичному та ментальному здоров'ю ще належить визначити.

Після російського вторгнення до Криму та Донбасу в 2014 році було розпочато дослідження психічного здоров'я внутрішньо переміщених осіб в Україні, у якому було опитано понад 2000 внутрішньо переміщених осіб. Це дослідження виявило дуже багато проблем психічного здоров'я серед цих людей. Кількість людей, які перевищили клінічно прийнятні порогові значення посттравматичного стресового розладу (21%), депресії (22%), тривоги (18%), соматизації (55%) та небезпечного вживання алкоголю (14,3% чоловіків і 1,7% жінок) була високою. Більше того, майже три чверті людей із проблемами психічного здоров'я не отримували жодної психологічної чи психосоціальної підтримки. Таким чином багато українців, які живуть в Україні та за її межами, відчують проблеми психічного здоров'я як прямі результати цієї війни.

Навряд чи можна недооцінити «широту» негативного впливу цієї війни на психічне здоров'я. Перші наслідки будуть миттєвими, а інші виникнуть протягом більш тривалого періоду, а потім ще через покоління протягом наступних десятиліть. Дійсно, часові каскади наслідків травми зараз добре задокументовані. Коли спільнота психіатричних закладів починає реагувати на цю кризу, як з точки зору документування наслідків війни для психічного здоров'я, так і з точки зору лікування травм тих, хто постраждав від неї, ми повинні знати про різноманітні способи прояву психологічного стресу, пов'язаного з цією війною.

Можна виділити два найбільш характерні розлади.

З нещодавнім випуском та впровадженням 11-ї версії Міжнародної класифікації хвороб, психіатричне співтовариство «офіційно» визнало два нових розлади, які можуть бути особливо актуальними для народу України: комплексний посттравматичний стресовий розлад (КПСР) та розлад тривалого горя (РТГ).

КПСР – це розлад, який може виникнути після надзвичайно загрозливої або жахливої події або серії подій, особливо тих, які мають тривалий характер і

від яких важко або неможливо втекти. Якщо війна в Україні триватиме в довгостроковій перспективі, а народ України залишатиметься під постійною загрозою війни та руйнування з боку Росії, ймовірно, що багато людей будуть вразливими до розвитку цього розладу. Є докази того, що КПСР є стійким розладом із довгостроковими наслідками.

Проспективне дослідження військовополонених ізраїльської армії, які піддавалися інтенсивній ізоляції та систематичним тортурам під час війни Судного дня 1973 року, показало, що понад 40% зазнали симптомів, що відповідають КПСР через 20 років, а ще через 7 років ця група повідомила про гірше фізичне самопочуття, більш високі рівні функціональних порушень, нижчі когнітивні здібності та більш високі рівні дисоціації та самотності.

РТГ може виникнути після смерті близької людини та характеризується постійною та всепроникною тугою за померлим, яка супроводжується через сильний душевний біль. Точні оцінки кількості українців, які загинули під час війни та після вторгнення 2014 року, отримати важко, але вони, безперечно, вже обчислюються тисячами, якщо не десятками тисяч. Цілком імовірно, що травматичне та тривале горе буде звичайним явищем серед українського населення протягом наступних років як прямий наслідок цієї війни.

Враховуючи те, що це відносно нещодавно визнані та вивчені розлади, наукове співтовариство не знає багато про те, як швидко розвиваються ці розлади в умовах поточного конфлікту, або наскільки ефективними та прийнятними можуть бути наші існуючі втручання. Важливо, щоб наукове співтовариство доклало зусиль, щоб відповісти на ці питання.

Більш широкі наслідки війни призводять до дезінтеграції суспільства, значної шкоди інфраструктурі, руйнування, незахищеності та величезного економічного впливу. Російське вторгнення в Україну безумовно призведе до масових труднощів і негативних наслідків для здоров'я серед цивільного населення. Війна в Україні та сусідніх країнах також призвела до величезних переміщень населення як всередині, так і за межами зовнішнього (біженці).

Економічні санкції можуть спричинити соціальні заворушення та матеріальні труднощі, а також скорочення поставок ліків, щеплень та запасних частин до медичного обладнання. Довгострокові економічні санкції проти Росії завдадуть шкоди звичайним росіянам і решті світу, але правляча еліта, швидше за все, вийде відносно неушкодженою. Світові ціни на продовольство, нафту та матеріали можуть різко зрости, якщо українська інфраструктура буде серйозно пошкоджена, а санкції на російський експорт товарів будуть продовжені. Це може мати глобальний вплив на психологію та психічне здоров'я.

Люди в усьому світі, які шукають новини, бачать тривожні зображення та відео будівель і домів, пошкоджених обстрілами в містах, людей, що юрмляться в укриттях, і жителів України, які плачуть, зв'язуючись зі своїми близькими, щоб попрощатися, про всяк випадок. Згідно з дослідженнями, висвітлення жахливих подій у новинах може вплинути на психічне здоров'я глядачів, а завдяки кадрам і фотографіям з України, які циркулюють у соціальних мережах, а також поширенню дезінформації, це має глобальні наслідки для психічного здоров'я.

Найстрашніші наслідки війни бачать на власні очі міліціонери, пожежники, диспетчери, санітари. Вони докладають багатогодинну фізичну та розумову працю та регулярно наражаються на образи смерті та нещастя, водночас поділяючи занепокоєння цивільних за власні родини. Згідно з дослідженнями, посттравматичний стресовий розлад вражає від 15 до 20% пожежників та інших служб швидкого реагування в мирний час. Це потенційно може посилити наслідки пережитої травми для психічного здоров'я.

Система охорони здоров'я страждає внаслідок руйнування інфраструктури охорони здоров'я, як-от лікарні та клініки. Через обмежений простір для зберігання та витрати на підтримку великих запасів більшість лікарень рідко зберігають запаси ліків і витратних матеріалів довше кількох днів. Крім того, маршрути постачання були порушені. Внаслідок російсько-української війни організації охорони здоров'я в усьому світі можуть помітити різке подорожчання деяких товарів медичного призначення.

Напад Росії на Україну – це жахлива подія, яка спричинила значні людські та економічні наслідки для обох країн. Буде дефіцит, збої в ланцюзі поставок, вищі ціни, уповільнення зростання, втрата робочих місць і наслідок світової рецесії в результаті цих хвиль. Вищу інфляцію відчують багато країн, зокрема Сполучені Штати, в результаті конфлікту.

Російсько-українська війна може вплинути на ціни на продовольство, однак, швидше за все, наслідки будуть більш гострими в інших частинах світу. Україна є важливими експортерами зерна (пшениця, овес, жито) у всьому світі. Серед інших продовольчих товарів, які експортуються Україною, є ячмінь, соняшникова олія та кукурудза. Якщо Україна не зможе провести посадку цієї весни, у всьому світі може виникнути дефіцит продовольства, що поставить країни з низьким рівнем доходу під загрозу голоду, а людей під загрозу харчової бідності.

Ми можемо відчувати, що зараз мало що можемо зробити, щоб допомогти, але ми можемо наслідувати приклад Остеггаарду, а також дослідити та задокументувати вплив цієї війни на психічне здоров'я людей України, Європи та світу, використовуючи найбільш відповідні методи для дорослих, дітей та молоді, щоб зрозуміти, хто, швидше за все, потребуватиме допомоги; а також розробляти та впроваджувати ефективні та результативні заходи для лікування психологічних ран постраждалих.

Українсько-російська війна справді стала несподіваною дією, яка прямо чи опосередковано зашкодить усьому світу. Розглядаючи цю обставину як одну із суперечливих цілей у такій дилемі безпеки, ми переглядаємо те, як ми можемо інтерпретувати те, що сталося, однак змінюємо наші міркування щодо того, яким може бути майбутнє.

Особливий вплив Українсько-російська війна відкладає відбиток на дітей і дітей з ООП. Переживання батьків великими чином впливають на виникнення психосоматозів та інших проявів психосоматики у дітей з ООП. Діти, бачачи переживання та страх батьків, починають також переживати негативні емоції,

почуття душевного дискомфорту. Вони навіть не до кінця розуміють, що з ними відбувається, не знають, яким словом позначити те, що вони відчувають.

Великого значення набуває й проблема відсутності кваліфікованої допомоги фахівців. Вимушені переїзди, дотримання правил безпеки й низка інших факторів – не завжди дають змогу отримати психологічну допомогу очно і вчасно.

У таких випадках, батьки можуть звертатися за допомогою в дистанційному режимі. Наразі існує дуже багато психологічних онлайн-ресурсів, де батьки зможуть отримати безоплатну допомогу. З 29 квітня 2022 року – інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) розширили коло завдань на період дії воєнного стану в Україні. ІРЦ надають інформаційну допомогу батькам дітей з ООП. В ІРЦ працюють близько 4500 висококваліфікованих фахівців, які надавали та продовжують надавати допомогу сім'ям, які мають дітей з особливими освітніми потребами.

Про те, як батькам давати раду дітям з ООП під час війни та підтримувати їхній психологічний стан, вже йдеться в низці сучасних наукових досліджень.

Діти з ООП, будучи, безперечно, найбільш незахищеною і вразливою частиною населення, які повністю залежить від дорослих, потребують систематичної психологічної підтримки під час воєнного стану з боку батьків

Дітям з ООП, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що сталося з ними. Це пов'язано, перш за все, з їхніми особливостями, їм не вистачає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості. Дитина не в змозі повністю усвідомити сенс того, що відбувається, вона просто запам'ятовує саму ситуацію, свої переживання в ту мить (в пам'ять вривається вереск гальм, свист падаючого снаряду, гул винищувачів, звуки ударів, вибуху, жар вогню тощо). Інтенсивність переживань може бути занадто сильною для дитини, і вона стає ще більш вразливою.

Травмовані діти висловлюють свої, пов'язані з пережитим, почуття через поведінку. Для дітей з ООП, найбільш типовими наслідками такого роду травматичних ситуацій є регресивна поведінка (енурез, страх розлуки з

батьками, страх перед незнайомими людьми, втрата наявних навичок), дратівливість. Їм властиві поведінкові порушення від депресії до агресії. У дітей відзначаються різні соматичні скарги. Спектр посттравматичних симптомів у дітей з ООП включає зміни на фізіологічному, емоційному, когнітивному, поведінковому рівнях.

Основне завдання батьків – тримати себе у рівновазі, контролювати свої реакції та дії, намагатися не демонструвати дитині власних переживань та страху. Діти даної категорії, особливо лякаються, коли бачать, що дорослі втрачають самоконтроль, надто емоційно та агресивно реагують на ситуацію. Звичайно, батьки теж люди, які відчують страх, злість, втому. Але батькам треба намагатись бути стабільними. Це найважливіше для дитини.

Важливо пам'ятати, що для дитини з ООП дуже важливо отримувати від батьків підтримку, бути впевненими в тому, що дорослі знають, що робити і можуть їх захистити.

Тому, щоб допомогти дитині з ООП та не травмувати її своїми власними переживаннями, необхідно привести себе у максимально стабільний психологічний стан.

Коли дитина запитує про війну, вона більше хоче почути те, що її люблять і не дадуть образити. Відповідайте лише на запитання, які ставить дитина. Ваша відповідь повинна бути короткою і лаконічною, намагайтеся не піднімати тих аспектів, про які дитина не запитувала. Одне питання – одна коротка відповідь.

Будь-якій дитині потрібна активність, більше того, рух і дія – це її первинні фізіологічні потреби. Якщо дитину обмежувати, це відразу позначиться на її поведінці. Так що тут важливо придумати, чим її зайняти на час, коли їй доведеться сидіти на одному місці (наприклад в бомбосховищі), а краще мати запас розваг, які відволікатимуть дитину на випадок непередбачених обставин.

Отже, можна зазначити, що допомога батькам дітей з ООП в умовах воєнного стану є надзвичайно актуальною проблемою нашого суспільства.

Проблеми сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями здоров'я, мають багато аспектів психологічного, соціального та соматичного характеру. Батьки повинні намагатися тримати себе у рівновазі, контролювати свої реакції та дії, намагатися не демонструвати дитині з ООП своїх власних емоційних переживань та страхів. У будь-яких ситуаціях, батькам необхідно привести себе у максимально стабільний психологічний стан, що неодмінно допоможе зберегти психологічне здоров'я дитини з особливими освітніми потребами.

Література

1. Дубровинський Г.Р. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні. *Український психологічний журнал*. 2016. № 1. С. 16-26.
2. Косенчук О. Г. Особливості роботи соціального педагога з дітьми та сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових конфліктів. *Theory and methods of educational management*. 2017. № 1.
3. Україну захищають мільйон бійців. BBC News Україна (2022). URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-62099292>.

УДК 376-056.264-053

ОЛЕНА БЕЛОВОЛ, ОКСАНА ШЕВЧЕНКО
(м. Миколаїв, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Логопедичну й соціальну проблему навчання дітей із дисграфією й надання їм необхідної освітньої допомоги можна вважати однією з провідних, зважаючи на поширеність цієї мовленнєвої патології серед учнів початкових класів. Мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку – одне з ключових завдань сучасної початкової школи.

Ключові слова: учні початкових класів, порушення мовленнєвого розвитку, діти с дисграфією, порушення письма, комплексна діагностика, корекція мовленнєвого розвитку

The logopedic and social problem of teaching children from dysgraphia and giving them the necessary educational assistance can be considered as one of the main ones, due to the widening of the number of developmental pathologies of the middle classes. The development of the movement of the students of the young school age is one of the key tasks of the modern school.

Key words: learning the first class, impaired language development, children with dysgraphia, impaired writing, complex diagnostics, correction of language development

Рівень сформованості фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення дитини визначає рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, вміннями і навичками відповідно до програмних вимог. Якщо дитина має порушення процесу формулювання виразу, не виконує в повному обсязі мисленнєво-пізнавальну функцію, то це негативно позначається на оволодінні читанням і письмом у початковій школі. Тому формування усного мовлення дітей дошкільного віку є одним із найважливіших завдань при підготовці до школи

Під час підготовки дітей до шкільного навчання велике значення набуває формування фонетико-фонематичних процесів як найважливішої умови повноцінного засвоєння знань, навчання грамоти, розвитку логічного мислення, творчих здібностей та інших сторін психічної діяльності

Як вже неодноразово підкреслювалося багатьма вченими-лінгвістами нейрофізіологами, психологами та логопедами, мова є найважливішою психічною функцією людини. Оволодіваючи мовленням, дитина набуває здатність до понятійного мислення, до узагальненого відображення навколишньої дійсності до свідомості, планування та регулювання своїх намірів та дій. З урахуванням зазначених вище теоретичних положень та завдань дослідження було визначені напрямки методики констатувального експерименту:

У констатувальному експерименті взяли участь 20 дітей 5-6-річного віку, що мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення. Діти відвідують Заводівський заклад середньої освіти Одеської області Березівського району Раухівської ОТГ. Нами сформовано експериментальна та контрольна групи (ЕГ та КГ); до складу кожної групи увійшло 10 дітей.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення порушень формування фонетико-фонематичних процесів у дошкільників старшого віку із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Для досягнення визначеної мети ми поставили перед собою наступні завдання:

- 1) підібрати методичні рекомендації з обстеження фонетико-

фонематичних процесів у дошкільників старшого віку із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, підібрати дидактичний мовленнєвий і наочний матеріал;

2) організувати та провести обстеження звуковимови та фонематичних процесів, створити необхідні умови для організації процесу обстеження дітей дошкільного віку;

3) проаналізувати результати обстеження та визначити основні напрями корекційної роботи.

Обстеження дітей передбачало організацію індивідуальної форми роботи та врахування індивідуальних особливостей дитини, створення комфортних умов, добір необхідного дидактичного та мовленнєвого матеріалу.

Під час обстеження мовлення дітей нами було використано традиційні влогопедії методики Л.А.Лопатіної та методики, що представлені в підручниках «Логопедія» Л.С. Волкової та М.К.Шеремет.

Основним методологічним принципом спеціально організованого нами обстеження став принцип комплексного підходу, що передбачає всебічне вивчення і оцінку діяльності дитини різними фахівцями – логопед, вихователь, практичний психолог, музичний керівник. Це дозволило нам здійснити обмін діагностичною інформацією і визначити оптимальні ефективні шляхи професійної взаємодії.

Цілісний, системний аналіз передбачав виявлення симптомів порушеного розвитку в зв'язках між ними, встановлення ієрархії виявлених відхилень, а також наявності збережених функцій та ланок.

Завдання, що спрямовані на визначення рівня розвитку мовлення дітей, ми об'єднали в серії.

Серія 1. Обстеження звуковимови.

Обстеження проводилося з використанням спеціального підібраного матеріалу.

Завдання 1. Називання предметних картинок(самостійна вимова звуків).

Картинки добиралися таким чином, щоб певний звук займав позицію на початку слова, всередині та в кінці:

камінь, око, бик, вовк; ялинка, хом'як, гай, майка;

свистячі звуки – сова, оса, кактус, капуста; сік, осінь, дідусь, таксі;
зима, коза, віз, ковзани; зілля, ізюм, мазь, змія; цап, яйце, палац, віконце; ціпок,
суниця, олівці, пальці; дзига, гудзик, дзвоник; дзьоб, гедзь, дзвіночки;

шиплячі звуки – шафа, машина, душ, башта; жук, їжак, вуж, ліжко;
чайка, печиво, ключ, качка; джем, бджола; щука, ящик, дощ;

сонорні звуки – лак, малина, дятел, яблуко; літак, куля, сіль, хліб;
ракета, барабан, лікар, труба; буряк, горіх, крісло.

Завдання 2. Повторення слів за логопедом (відображена вимова звуків).

У словах також певний звук займав позицію на початку слова, в середині та в кінці.

Завдання 3. Вимова звука ізольовано.

У протоколі ми фіксували вид порушеної звуковимови:

- Спотворена вимова звука;
- Відсутність звука;
- Змішування звуків;
- Заміна звуків;
- Оглушення або одзвінчення звуків;
- пом'якшення звуків або тверда вимова м'яких звуків.

Нами визначено рівні сформованості звуковимови:

- високий рівень – відсутність порушення звуковимови або наявність 1-2 порушених звуків;

- достатній рівень – наявність 3-5 порушених звуків, неправильна вимова звуків в самотійному мовленні за умови правильного повторення за дорослим та правильної ізольованої вимови звука;

- середній рівень – наявність 6-8 порушених звуків, неправильна ізольована вимова звуків і вимова в самотійному та у відображеному мовленні;

- низький рівень – наявність більше 8 порушених звуків.

Серія 2. Обстеження фонематичного слуху та фонематичного сприймання.

Завдання 1. Визначення заданого звука серед ряду інших звуків.

Завдання 2. Визначення складу із заданим звуком серед ряду складів.

Завдання 3. Визначення слова із заданим звуком серед ряду слів.

Завдання 4. Показ предметних картинок за вказівкою логопеда:

куб – дуб, дуб – зуб, майка – чайка, булка – білка, лак – мак, вагон – вогонь, гора – кора, малина – машина, лис – ліс, дім – дим, коса – коза, шапка – сапка, жито – сито, каса – каша.

Завдання 5. Повторення рядів з двох-трьох складів (відтворення).

Під час промовляння складів логопед закривав рот екраном, щоб дитина розрізняла звуки тільки на слух, щоб дитина не могла скористатися зоровою допомогою. Використання завдання на відтворення складових структур для обстеження фонематичного слуху обумовлено тим фактом, що саме в складі найбільш повно проявляються типові властивості кожної фонемі та її змістовно-розпізнавальна функція.

Для оцінювання виконання завдань використано бальну систему: правильне виконання завдання – 1 бал, наявність помилок –0,5 балів, невиконання завдання – 0 балів.

Під час виконання завдань 1, 2, 3 помилкою вважався пропуск елемента (звуку, складу, слова), що містить даний звук або виділення елемента, який не містить даний звук; завдання 4 – показ картинки, що не відповідає названому слову; завдання 5 – зміна послідовності елементів у ряді, їх збільшення або зменшення, заміна звуків, уподібнення складів.

Нами визначено рівні сформованості фонематичного слуху:

- високий рівень –4,5-5 балів;
- достатній рівень – 3,5-4 бали;
- середній рівень – 1,5-3 бали;
- низький рівень – 0-1 бал.

Серія 3. Обстеження сформованості звуко-складової структури слова.

Завдання 1. Повторення слів різної складності: односкладові слова; двоскладові слова; трискладові слова; багатоскладові слова.

Завдання 2. Називання предметних картинок:

муха, хата, диня, банани, кубики, бик, мак, дім, кавун, кабан, банан, ведмідь, бегемот, піраміда, кошенята, зайченята, акваріум, табуретка, капітан тощо.

Для оцінювання виконання завдань також використано бальну систему: правильне повторення слів – 1 бал, наявність помилок – 0,5 балів, не виконання завдання – 0 балів.

Нами визначено рівні сформованості звуко-складової структури слова:

- високий рівень – 2 бали;
- достатній рівень – 1-1,5 бали;
- середній рівень – 0,5-1 бал;
- низький рівень – 0 бал.

Результати виконання завдань фіксувалися в протоколі (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

Обстеження мовлення дітей із ФФНМ

ІІІ дитини	Серія 1		Серія 2					Серія 3			
		рівень	Завдання 1	Завдання 2	Завдання 3	Завдання 4	Завдання 5	рівень	Завдання 1	Завдання 2	рівень

Аналіз результатів обстеження

Після проведення обстеження мовлення дітей експериментальної групи (ЕГ) та дітей контрольної групи (КГ) нами проведено порівняльний аналіз результатів.

Аналіз анамнестичних відомостей, отриманих в результаті опитування батьків, а також інформація, що міститься в медичних картах дітей, дозволив

отримати наступні узагальнені дані:

- перебіг вагітності був нормальним – 10% матерів, з токсикозом першої половини вагітності – у 50%, з токсикозом другої половини вагітності – у 20%, з інфекційними захворюваннями під час вагітності-у 10%, з травмами плода – 20%.

- пологи протікали нормально - у 10% жінок, затяжні пологи мали місце в 30% випадків, стрімкі пологи – в 10%, асфіксія при народженні – в 20%, родова травма – 10%, позапланові оперативні пологи – 20%;

- 20% дітей почали сидіти в 7 місяців і раніше, після 8 місяців – 80%;

- почали ходити самостійно до 1 року і раніше – 30%, до 1 року і 3 місяців – 60%, до 1,5 років – 10%дітей;

- гуління з'явилося в 2 місяці і раніше у 80% дітей, пізніше 2 місяців – у 20%;

- лепет з'явився до 6 місяців і раніше – у 10%, пізніше 6 місяців – 80%, пізніше 1 року – 10% дітей;

- перші слова з'явилися до 1 року і раніше у 10%, до 1,5 років – 10%, до 2 років – 80%дітей;

- фразове мовлення виникло до 1,5 років і раніше у 10%, до 2 років – 20%, до 2,5 років – 50%, до 3 років – 20%.

Результати обстеження звуковимови показали, що більшість дітей ЕГ та КГ виявили середній рівень сформованості звуковимови (таблиця 2.2.).

В ЕГ 2 дитини та в КГ 3 дитини виявили достатній рівень; в ЕГ 6 дітей виявили середній рівень, в КГ 5 дітей; в ЕГ 2 дитини виявили низький рівень, в КГ – також 2 дитини.

Таблиця 2.2.

Результати обстеження звуковимови

рівні	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	2	20	3	30
Середній	6	60	5	50
Низький	2	20	2	20

У дітей було порушено від 5 до 11 звуків, наявними були різні види порушень звуковимови – заміни, спотворена вимова, пом’якшена вимова звуків, змішування звуків та відсутність звука.

Обстеження фонематичного слуху показує, що діти із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення виявили середній та низький рівень сформованості фонематичного слуху (Таблиця 2.3.). У ЕГ 2 дитини виявила достатній рівень, в КГ таких дітей не виявлено; в КГ 5 дітей виявили середній рівень, в КГ – 3 дитини; в ЕГ 5 дітей і в КГ 5 дітей виявили низький рівень.

Таблиця 2.3.

Результати обстеження фонематичного слуху

	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	0	0	2	20
Середній	5	50	3	30
Низький	5	50	5	30

Обстеження звуко-складової структури слова показує, що більшість дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення виявили середній рівень сформованості звуко-складової структури слова (Таблиця 2.4.). В ЕГ 2 дитини виявили достатній рівень, у КГ – також 2 дитини; в ЕГ – 5 дітей виявили середній рівень, в КГ – 6 дітей.

Таблиця 2.4.

Результати обстеження звуко-складової структури слова

	ЕГ		КГ	
	кількість	%	кількість	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	2	20	2	20
Середній	5	50	6	60
Низький	3	30	2	20

Під час промовляння двоскладових та трискладових слів з відкритими складами діти не виявляли труднощів. Промовляння слів і збігом приголосних, із закритими складами, чотирискладових слів відбувалось із

порушенням складової структури: мали місце перестановки складів, уподібнення, скорочення слів або подовження (годинник-гокиник, космонавт-косномав).

Слід зазначити, що під час проведення обстеження ми склали на кожному дитини мовленнєву картку. Мовленнєва карта спрямована на якісний аналіз отриманих результатів обстеження відображає індивідуальний розвиток, підтверджує логопедичний висновок.

Домовленнєвою картою занесені дані щодо будови моторики артикуляційного апарату, під час обстеження якого зверталася увага на будову губ, піднебіння, щелеп, зубів, язика, детально вивчалася рухливість мовленнєвого апарату. Для виявлення рухливості органів артикуляційного апарату ми пропонували дітям виконувати статичні та динамічні артикуляційні вправи.

Таким чином, ми здійснили поєднання кількісного і якісного підходів, що дало нам можливість забезпечити виявлення об'єктивного стану сформованості мовлення дитини.

Обстеження дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення надало можливість встановити наступні логопедичні висновки:

- 1) ФФНМ. Стерта дизартрія;
- 2) ФФНМ. Ринологія;
- 3) ФФНМ. Дислалія;
- 4) ФФНМ. Дизартрія.

Мономорфні порушення виявлені у 7 дітей, поліморфні – у 13 осіб. При цьому у більшості дітей спостерігалося порушення рухливості органів артикуляційного апарату, найбільше страждає рухова функція язика (діти виконують всі рухові проби язика, протезнаочно обмежений обсяг рухів). Обстеження показало, що анатомічна будова органів артикуляційного апарату у всіх дітей в нормі.

Отже, отримані дані стали підставою для визначення оптимальних умов організації корекційно-розвивального навчання, ефективних методів та прийомів для подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення.

Висновки. Після проведення обстеження мовлення дітей основної групи (ЕГ) та дітей групи порівняння (КГ) нами проведено порівняльний аналіз результатів.

Результати обстеження звуковимови показали, що більшість дітей ЕГ та КГ виявили середній рівень сформованості звуковимови.

Обстеження фонематичного слуху показує, що діти із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення виявили середній та низький рівень сформованості фонематичного слуху.

Обстеження звуко-складової структури слова показує, що більшість дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення виявили середній рівень сформованості звуко-складової структури слова

Отже, необхідним є пошук оптимальних шляхів та ефективних методик подолання фонетико-фонематичного недорозвиненням мовлення дітей старшого дошкільного віку

Література

1. Андрусишина Л.Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: дис.канд.психол. наук: 19.00.08. Київ, 2012. 283 с.

2. Артющкіна Л.М. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців. URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197219>

3. Беденко Є.Р. Ознаки дислалії у дітей. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*: збірник наукових праць. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2014. 276 с.

4. Боряк О.В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб.наук.пр.: в 2-х т. / за ред.В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V. Т.1. С. 36-47.

5. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.

6. Рубцін Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. 258с.

7. Рібцун Ю.В. Сходінками правильного мовлення: навч.-метод.посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 240 с.

8. Рібцун Ю.В. Віршики, картинки, звуки для забави і науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах): альбом для ігор-

занять з дітьми 3-6 років. Харків: Видавнича група «Основа», 2013. 176с.: іл. (Серія «Мовленнєва полікомпетентність дошкільника»)

9. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць: Вип. 4. Київ: Актуальна освіта, 2007. 164с.

10. Чередніченко Н.В. Діагностика лінгвістичних здібностей у молодших школярів із порушеннями мовлення при опануванні ними фонетико-графічних умінь та навичок. *Логопедія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. № 4. С. 75-86.

11. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 376 с.

12. Шукшина Л.М. Допомога дітям з мовленнєвими проблемами. Київ: Шкільний світ, 2012. 128 с.

УДК 378:37.011.3-051-056.264:376

АНЖЕЛІКА БОРЕЙКО
(м. Миколаїв, Україна)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті проведено теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання початкової освіти. Охарактеризовано принципи підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії, описано інноваційні процеси в системі інклюзивної початкової освіти та вимоги до фахівця, який їх реалізовуватиме. Окрема увага приділена створенню сприятливого інноваційного середовища фахової підготовки, як основи подолання стереотипів у професійній діяльності педагога.

Ключові слова: логопед, фахова підготовка, інновація, інноваційна діяльність, стратегічне мислення, інноваційне середовище, інклюзія, інклюзивне навчання, початкова освіта.

The article provides a theoretical analysis of the problem of training future speech therapists for innovative activities in the conditions of inclusive primary education. The principles of training future speech therapists to work in conditions of inclusion are characterized, innovative processes in the system of inclusive primary education and requirements for a specialist who will implement them are described. Special attention is paid to the creation of a favorable innovative environment for professional training, as a basis for overcoming stereotypes in the professional activity of a teacher.

Key words: speech therapist, professional training, innovation, innovative activity, strategic thinking, innovative environment, inclusion, inclusive education, primary education.

В Україні згідно із «Концепцією розвитку інклюзивної освіти» [5] переглядаються пріоритети в системі професійної підготовки логопедів. Значні позитивні зміни системи освіти України вимагають переосмислення ролі майбутнього логопеда в новому столітті. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний логопед повинен не тільки мати базові знання та вміння, а й володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності.

Оволодіваючи інноваційними технологіями, логопеди усвідомлюють перспективні тенденції, орієнтуються в нових концепціях, теоріях, ідеях, опановують методи педагогічного дослідження. Такі інновації забезпечують добір ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічного процесу сучасних інклюзивних закладів початкової освіти України. Зараз кожен логопед залучений в інноваційний інклюзивний процес.

Обумовленість цього процесу визначається наявністю «інноваційного характеру життя в цілому», який вносить свої корективи в усі сфери людської діяльності і створює умови для використання тільки того, що затребуване в конкретний момент. Дійсно, інноваційне інклюзивне середовище формує особливого роду конкуренцію, яка спрямовує діяльність логопеда в постійне вдосконалення і формує абсолютно нові інноваційні структури: інноваційну діяльність, інноваційне мислення, інноваційну активність та інноваційну методичну культуру та ін. [4, с. 70].

Розглядати інноваційний характер діяльності логопеда можливо так: як категорію особистості; як процес створення принципово «нового»; як результат творчості в професії, яке передбачає широкий спектр якостей педагога: креативність, різноманіття інтересів і захоплень, багатий внутрішній потенціал, чіткість розуміння педагогічних проблем, легкий перехід до нововведень в освіті, протидія консервативності, самостійність, рішучість і сміливість.

Сучасне інноваційне середовище обумовлює інноваційний розвиток всієї системи інклюзивної освіти, кожного інклюзивного закладу і кожного логопеда, зокрема. Цей процес незворотній, тому «інноваційна діяльність

логопеда є компонентом цілісної інноваційної системи закладу початкової освіти» [6, с. 75].

Грунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців у контексті інклюзивного та корекційного педагогічного профілю розкриті у працях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупасової, Ю. Найди, С. Миронової, Т. Сак, Н. Софій, В. Синьова, А. Шевцова, М. Шеремет. Даній темі присвячені дослідження І. Дмитрієвої, Л. Іщенко, О. Таранченко, В. Тарасун, С. Яковлевої та інших науковців у галузі спеціальної педагогіки.

Велику наукову цінність мають наукові праці, у яких розкрито проблему формування таких професійних якостей педагога, як інклюзивна (Ю. Бойчук, О. Кучерук, І. Хафізулліна, В. Хитрюк) та діагностична (С. Мартиненко, А. Фастівець, О. Яковенко) компетентності, готовність до інклюзивної (Л. Заверткіна, Н. Зброєва, О. Кузьміна, І. Оралканова, Є. Самарцева, С. Черкасова, Ю. Шуміловська, Т. Ярая) і корекційної діяльності (В. Вишньовський, Л. Лісуренко, О. Пономарьова, Л. Прядко, О. Шелуха, Д. Шульженко, М. Ярошко).

Грунтовні дослідження в напрямку вивчення професійної компетентності та шляхів удосконалення підготовки майбутніх корекційних педагогів, проводили такі науковці: В. Бех, Ю. Бойчук, В. Бондар, І. Демченко, С. Миронова, А. Фастівець, С. Цимбал-Слатвінська, Д. Шукуліна та ін.

Необхідність запровадження інноваційних змін в сучасній українській освіті відображено в наукових працях С. Гончаренка, М. Євтуха, О. Коберника, С. Ніколаєнка, О. Удод, М. Швець та ін. Дослідження готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності здійснили В. Вишньовський, І. Демченко, І. Мартиненко, Л. Прядко та ін. Всі науковці наголошували на необхідності використання інноваційних методів роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушеннями.

Особливо важливим у системі сучасної освіти є підготовка таких логопедів, які самостійно розробляють навчально-корекційні програми; здійснюють корекційну, навчальну та реабілітаційну роботу; забезпечують

сприятливі організаційно-педагогічні умови для засвоєння компенсаційно-корекційних програм дітьми із тяжкими мовленнєвими порушеннями; сприяють їх соціальній реабілітації, профорієнтації; проектують шляхи навчання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини; обирають інноваційні технології, форми, методи, засоби корекційно-реабілітаційного процесу; проводять із дітьми фронтальні, групові та індивідуальні заняття; планують корекційну роботу, проводять аналіз її результатів та ведуть психолого-педагогічну, реабілітаційну та статистичну документацію.

Проаналізувавши стан державної допомоги дітям із особливими освітніми потребами в Україні, В. Липа та О. Гаврилов акцентують увагу на погіршенні кадрового забезпечення спеціальних закладів, указуючи на те, що за останні роки кількість логопедів зменшилася; підвищення кваліфікації педагогів спеціальної освіти проводиться формально або в окремих випадках спільно з педагогами масових загальноосвітніх закладів освіти, що не забезпечує належного рівня фахового зростання кадрів системи спеціальної освіти.

З метою мінімізації кризового стану науковці вказують на необхідність «увести в перелік професій посади логопеда, олігофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога, вихователя реабілітаційних центрів, асистента вчителя інклюзивного класу, спеціального психолога й чітко прописати права та обов'язки цих спеціалістів: яке навчальне навантаження вони повинні виконувати, які курси підвищення кваліфікації їм потрібно проходити для отримання вищої кваліфікації тощо»; обґрунтувати потреби держави, в цілому, й окремих регіонів, зокрема, в перспективному розвитку різних моделей спеціальних установ та спрогнозувати підготовку фахівців-логопедів на основі статистичного обліку даних про дітей з психофізичними порушеннями, які вимагають соціальної допомоги й освітніх послуг.

Проблеми інновацій в інклюзивній освіті розглянуто в наукових дослідженнях Д. Алфімова, І. Ісаєвої, А. Колупаєвої та ін. Останніми роками зростає кількість дисертаційних досліджень присвячених проблемі готовності

педагогів до інноваційної діяльності (І. Дичківська, О. Дубасенюк, В. Загвязинський та ін.).

Аналізуючи дослідження різних науковців щодо питання формування готовності педагогів до інноваційної діяльності, дійшли висновку, що одні надавали перевагу вивченню особливостей ставлення людей до нововведень (Г. Сазоненко, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Даниленко, Ю. Карпова), інші вивчали механізми подолання інноваційних бар'єрів і розвитку мотиваційної сфери суб'єктів інноваційних процесів (О. Бартков, Т. Бондар, І. Родименко), роль і місце творчості в інноваційній діяльності (С. Максименко, Н. Матолигіна, В. Моляко), розвитку відповідних здібностей до реалізації нововведень (І. Ковальчук). У фундаментальних дослідженнях українських учених (О. Бондар, І. Зязюна, Н. Ничкало, та ін.) основна увага приділялась підготовці педагогічних кадрів вищого рівня якості, спроможних оптимально адаптуватися до швидкоплинних змін у змісті професійної діяльності, оволодівати вміннями самостійно опановувати професійні знання, збагачувати професійний досвід, використовуючи інноваційні технології в педагогічному процесі.

Однією з основних причин упровадження інновацій є відсутність у інклюзивних закладах початкової освіти інноваційного середовища – певної морально-психологічної обстановки, підкріпленої комплексом засобів: організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечують введення інновацій в освітній процес закладу освіти.

Відсутність такого інноваційного середовища проявляється в методичній невідповідності логопедів, у їх слабкій інформованості щодо нововведень. Наявність сприятливого інноваційного середовища в колективі знижує опір логопедів – нововведенням, допомагає перебороти стереотипи в професійній діяльності.

Логопед, діяльність якого має інноваційне спрямування повинен володіти педагогічним гуманізмом (довіра та повага до дітей); емпатійним розумінням дитини (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, сприймати їх

позиції та розуміти внутрішній світ); співробітництвом (поступове перетворення дітей на співтворців корекційного процесу); діалогізмом (уміння підтримувати діалог та надавати дитині рівні права в ньому); особистісною позицією (творче самовираження, за якого логопед постає перед дітьми не як позбавлений індивідуальності, а той, який оволодів компетентностями, які дають можливість справлятися з різними логопедичними ситуаціями).

Так, необхідним є введення інформаційного компонента у структуру інноваційної діяльності логопеда або будь-якого іншого фахівця. Інформаційна діяльність логопедів охоплює декілька взаємопов'язаних процесів (етапів), а саме:

- пошук та отримання професійно важливої інформації;
- її аналіз та систематизація;
- використання одержаних матеріалів безпосередньо у педагогічній та інноваційній (дослідницькій) діяльності;
- створення нової інформації.

У ході інноваційної діяльності перед педагогом постають певні труднощі, пов'язані з об'єктивною складністю створення нового продукту. Навіть досвідчений фахівець з багаторічним стажем практичної діяльності якоюсь мірою відчуває невизначеність, працюючи над новими технологіями, програмами, посібниками. Йому доводиться прокладати нові шляхи, а це, як відомо, набагато важче, ніж виконання звичних дій. У випадку інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної освіти збільшується ризик помилки (неправильної дії, невірної інтерпретації ситуації, необґрунтованого прогнозу).

Отже, останнім часом набули широкого поширення інноваційні процеси в системі інклюзивної початкової освіти. Життя вимагає від сучасного логопеда інноваційної діяльності, нетрадиційних підходів у навчанні й вихованні підростаючого покоління. Інноваційна діяльність – це самовдосконалення та самоосвіта. Щоб бути інноваційним педагогом необхідно насамперед не боятись та позбутися комплексів, що заважають діяти інноваційно.

Останнім часом арттерапія все ширше застосовується в логопедичній практиці. Арт-терапія є засобом вільного самовираження. В особливій символічній формі через малюнок, гру, казку, музику – можна допомогти дитині дати вихід своїм сильним емоціям, переживанням, отримати новий досвід вирішення конфліктних ситуацій.

Основне завдання арт-терапії в інклюзивному навчанні полягає в розвитку самовираження і самопізнання дитини через творчість і в підвищенні її адаптаційних здібностей. За допомогою арт-терапії здійснюється педагогічна корекція дітей з обмеженими можливостями здоров'я, яка має свої особливості і визначає доцільність урахування загальних та індивідуальних напрямів та умов роботи, а саме: вік дитини, ступень зрілості всіх функціональних систем та індивідуальних властивостей особистості. Отже, арт-терапія (терапія засобами мистецтва) – це інноваційна психокорекційна технологія, яка включає в себе такі окремі технології: як ізотерапія, хромотерапія, казкотерапія, пісочна терапія, музична терапія, ігрова терапія, фототерапія. Найчастіше ці технології інтегровані та доповнюють одна одну [1].

У логопедичній роботі фахівці часто використовують музикотерапію – ліки, які слухають. Найважливіша дія музики – це лікування та профілактика нервово-психічних захворювань. Музика відволікає увагу від неприємних образів і сприяє концентрації уваги. Використання музикотерапії активно покращує пам'ять, мислення, увагу, уяву та нормалізацію просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму).

Для ізотерапії педагоги закладу використовують усі види художніх матеріалів: фарби, олівці, воскову крейду, пастель; для створення колажів або об'ємних композицій використовують журнали, газети, шпалери, паперові серветки, кольоровий папір, фольгу; природні матеріали – каміння, листя і насіння рослин, шишки, траву, гілки, мох.

Великої уваги в логопедичній роботі приділяють інформаційно-комунікаційним технологіям навчання – це такі педагогічні технології, які використовують спеціальні програмні і технічні засоби (кіно, аудіо та

відеоапаратуру, комп'ютери, телекомунікаційні мережі та ін.) для роботи з інформацією.

Застосування інформаційних технологій у діяльності інклюзивного закладу початкової освіти є істотним чинником позитивних змін, адже дозволяє дітям з особливими потребами брати активну участь в навчально-виховному процесі попри функціональні обмеження. Використовуючи інформаційні технології, діти, з особливими освітніми потребами отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів, а також мають можливість демонструвати свої навчальні досягнення [3, с. 138].

Використання інформаційних технологій в логопедії має такі переваги:

- підвищення мотивації до логопедичних занять;
- організація об'єктивного контролю розвитку та діяльності дітей;
- розширення сюжетного наповнення традиційної ігрової діяльності;
- можливість швидкого створення власного дидактичного матеріалу;
- візуалізація акустичних компонентів промови;
- розширення спектра невербальних завдань.

Як зауважують логопеди, використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дітей з порушеннями у розвитку дозволяє значно покращити процес спеціального навчання за рахунок індивідуалізації процесу виконання завдання в умовах групи, досягнення більш високої мотивації при роботі з комп'ютером, ніж в традиційних умовах. Такий підхід надає можливість подавати відповідну кількість навчального матеріалу кожній дитині в групі, враховуючи індивідуальні труднощі, швидкість виконання завдання, характер та ступінь допомоги, яку потребує дитина.

Багатофункціональне навчальне використання комп'ютера та його реальний вплив на корекційно-розвивальний процес дітей з особливими освітніми потребами науково обґрунтовано та доведено сучасною практикою в спеціальній педагогіці [2, с. 29].

Специфіка використання комп'ютерних засобів для навчання дітей з обмеженими можливостями визначається загальними закономірностями їх

психічного розвитку, а також враховує цілу низку особливостей, пов'язаних зі структурою дефекту та характером його прояву. Саме тут комп'ютер набуває якості «посередника», допоміжного засобу встановлення комунікативного контакту та забезпечення каналу зв'язку дитини з зовнішнім світом. Це, насамперед, стосується дітей з порушеннями мовлення, втратою зору і слуху, ДЦП та іншими фізичними недоліками, які істотно обмежують можливості людини стосовно обміну інформацією.

Саме тому значний інтерес представляють такі універсальні системи, як POSSUM, MAVIS, BLISS, що використовуються як допоміжні комунікативні засоби, які допомагають дитині з порушеннями розвитку здійснювати контроль і управління зовнішнім середовищем.

Використання цих систем дозволяє задовольняти та розвивати творчі здібності, а саме складати музику, малювати, використовуючи при цьому будь-який індивідуальний (орієнтований на конкретний тип порушення) пристрій введення інформації.

Сучасні можливості комп'ютера дозволяють перекодування інформації із однієї форми у іншу: для сліпих – перекодування візуальної інформації в мовлення або шрифт Брайля; для слабозорих та осіб з порушеннями сприйняття кольору – подавання візуальної інформації в оптимальних розмірах та кольоровому рішенні. З цією метою розроблено та створено пристрої введення інформації у вигляді спеціальних масок для клавіатур, сенсорних екранів, детекторів руху очей, клавіші Брайля, ножні педалі та перемикачі.

До сучасних комп'ютерних логопедичних технологій відносять пристрої для контролю власної вимови і розвитку фонематичного слуху: «Елефон», «Ехо-мікрофон», WhisperPhoneElement та Toobaloo. Пристрої «Елефон», WhisperPhoneElement та Toobaloo мають однаковий принцип дії і характеризується тим, що дитина говорячи в трубку, як у телефон сама чує власне мовлення без зовнішніх подразників «внутрішнім слухом» і здатна себе виправляти.

Це полегшує проведення корекційної роботи логопеда. В свою чергу «Ехо-мікрофон» виконує функцію перетворення голосу дитини в ехо. Говорячи в даний пристрій вимагає від чималих зусиль, що сприяє виробленню стійкого повітряного струменя.

На даний час є розроблено велику кількість комп'ютерних логопедичних ігор та вправ, які сприяють розвитку зв'язного мовлення, покращують фонематичне сприйняття та збагачують активний словник дитини. Найчастіше комп'ютерні вправи та ігри, як допоміжний інноваційний елемент, включають в структуру традиційного індивідуального логопедичного заняття. Це допомагає встановити тісний емоційний контакт між логопедом і дитиною.

Отже, комп'ютеризація спеціальної освіти передбачає корекцію конкретних психічних чи фізичних порушень та загальний розвиток дитини. Сучасний рівень розвитку інформаційних технологій дозволяє створити такі пристрої та комп'ютерні програми, які зможуть компенсувати практично будь-яке обмеження щодо взаємодії дітей з порушеннями розвитку з комп'ютерною системою, за винятком, деяких обмежень розумових здібностей.

Допоміжні комп'ютерні пристрої і програмне забезпечення є технічним засобом реабілітації, яке забезпечує дітям з особливими освітніми потребами доступність середовища та інформації. Використання комп'ютерних технологій сприяє підвищення інтересу дитини до виконання певних логопедичних завдань. Чим різноманітніші будуть прийоми логопедичного впливу на дітей, тим більш успішним буде процес корекції.

Технологія логопедичного і пальчикового масажу належить до змішаних технологій (традиційні логопедичні технології з використанням нововведень). Дослідниця О. Краузе визначає, що логопедичний масаж – це одна з найбільш застосовуваних логопедичних технологій спрямована на корекцію різних мовленнєвих порушень.

Метою логопедичного масажу є не тільки зміцнення або розслаблення артикуляційних м'язів, але і стимуляція м'язових відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприйняття: а) зондовий (використання зондів);

б) логостимулонний (виконується логостимулонами); в) зондозамінний (виконується зондозамінниками); г) мануальний (виконується руками); д) вібральний (виконується вібромасажерами); е) щітковий; є) контраст-термічний (використовується для кріо- та термомасажу).

Отже, застосування логопедичного та пальчикового масажу є необхідним складником комплексної та одночасно диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, оскільки застосування логопедичного масажу нормалізує м'язовий тонус, призводить до збудження чи розслаблення м'язів мовно-рухового апарату тим самими покращуючи звуковимовну складову мовлення.

В логопедичній роботі важливим аспектом досягнення мети є емоційний стан дитини-логопата. Сміхотерапія – лікування позитивними емоціями. Сміх стимулює вироблення в організмі ендорфінів «гормонів щастя» та насичує організм дитини енергією і бадьорістю. Сміх покращує фізичну активність, роботу центральної нервової системи; розвиває творче мислення, активність; додає сили волі та впевненості у собі. За допомогою сміхотерапії можна покращити емоційно-темброве забарвлення мовлення, розвиток голосу, змістовий та логічний наголос тощо.

Слід наголосити, що у роботі з дітьми які мають різні мовленнєві патології, сміхотерапія повинна обмежуватися дозованими вправами. Сміхотерапію фахівці вдало поєднують із казкотерапією – інтеграційною діяльністю, у якій створюються ситуації, близькі до реального життям та регулювання дитиною власних емоційних станів, самостійності та творчості.

Крім того, треба зазначити, що казкотерапію застосовують на всіх етапах корекційно-логопедичної роботи: – для заохочення дитини до корекційно-логопедичної роботи; – для покращення артикуляційної моторики, збільшення номінативного словнику та розвитку дрібної моторики, дихання, голосу); – для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення.

Дуже доречним є застосування в корекційній роботі технології мнемотехніки, та ейдетики. Використання мнемотехніки уявляє полегшення

запам'ятовування і збільшення обсягу пам'яті завдяки створення асоціацій. На мовленнєвих заняттях дитині пропонується спеціально підібрані картинки з мнемосхемами (на кожне слово чи словосполучення підбирається символічна картинка за допомогою яких дитина легко вивчає поданий віршик чи пісеньку, дитині весело адже гарні яскраві малюнки дають гарний зацікавлюючий результат. Також за цими схемами дитина може самостійно придумувати різні розповіді та оповідання).

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається упровадження інновацій в логопедичну роботу закладів інклюзивної початкової освіти. Оновлюється зміст цієї освіти, розробляються нові спеціальні програми. Водночас аналіз наявного досвіду інноваційної діяльності логопедів дозволяє стверджувати, що вона має фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено систему оволодіння методологією та технологією управлінської діяльності з метою ефективного впровадження інновацій на робочому місці.

Оволодіваючи інноваційними технологіями, логопеди усвідомлюють перспективні тенденції, орієнтуються в нових концепціях, теоріях, ідеях, опановують методи педагогічного дослідження. Такі інновації забезпечують добір ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічного процесу в інклюзивних закладах початкової освіти України.

Література

1. Бондар Т.І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 153-162.

2. Задорожна-Княгницька Л.В. Формування індивідуальної освітньої траєкторії магістрів – майбутніх менеджерів освіти у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 20. Том 1. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2020. 154 с. С. 125-130.

3. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. / Н.В. Краснокутська. Київ: КНЕУ, 2003. 504 с.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

5. Лалак Н.В. Шляхи впровадження інклюзії в роботу загальноосвітніх навчальних закладів. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Говерла, 2012. Вип. 25. С. 107-109.

6. Мицик Г.М. Про необхідність змін у підготовці фахівців-логопедів у вищих навчальних закладах. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку*. Тези доповідей II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 17-18 бер. 2016 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2016. С. 21-24.

УДК 376.37

ОЛЬГА БУЛАНЧА,
(м. Миколаїв, Україна)

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОБОТІ З КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ

Стаття присвячена висвітленню окремих аспектів актуальної проблеми використання дидактичних ігор в роботі з корекції порушень звуковимови, на прикладі дітей дошкільного віку, оскільки саме у цьому віці у дітей дуже активно відбувається формування всіх складових звукової культури мовлення, зокрема, фонетично правильної і чистої вимови звуків рідної мови та орфоепічно правильної вимови слів і фраз. Значна увага вихованню звуковимови у дітей дошкільного віку приділяється в сучасних освітніх програмах та методиках дошкільної освіти, однак для повноцінної реалізації їх потенціалу необхідно визначити та обґрунтувати також конкретні педагогічні умови, що сприятимуть цьому.

Ключові слова: мова, своєчасне оволодіння мовою, метод навчання, засіб навчання, гра, дидактична гра, ігрова діяльність, пізнавальна самостійність учнів, спілкування, порушення звуковимови.

The article is devoted to highlighting some aspects of the actual problem of using didactic games in the work of correcting sound-speech disorders, using the example of preschool children, since it is at this age that children are very actively forming all components of the sound culture of speech, in particular, the phonetically correct and clean pronunciation of the sounds of their native language and orthographically correct pronunciation of words and phrases. Considerable attention is paid to the education of phonetic speech in preschool children in modern educational programs and methods of preschool education, however, in order to fully realize their potential, it is necessary to define and justify specific pedagogical conditions that will contribute to this.

Key words: language, timely language acquisition, teaching method, teaching tool, game, didactic game, game activity, students' cognitive independence, communication, sound-speech disorders.

Мова – найважливіший засіб спілкування людей, їх засіб вираження і передавання думок, почуттів. Мова - це система звукових та письмових знаків, що служать засобом людського спілкування. Добре відомо, що без мовлення не буває людини. Психічні функції та здібності, людські форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження. Вони

формуються в перші роки життя під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та умов життя в суспільстві.

Проблемі використання дидактичних ігор в освітньому процесі присвячено багато праць із педагогіки та психології ними займалися видатні педагоги В. Сухомлинський, В. Сороката інші. Практичне застосування дидактичних ігор у навчальному процесі описано в роботах М. Кларіна, В. Коваленка, О. Микитина, М. Перова, Л. Сухарева та інших [4,с.13]. У відповідності з теоретичними концепціями сучасної психології, мовлення є найважливішою психічною функцією людини (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Багатьма дослідженнями встановлено, що усі психічні процеси опосередковані мовленням. Так, в структурі кожного з них присутній вербальний компонент: понятійне, або словесне мислення; слухова мовленнєва увага, або мовленнєве сприймання; словесне запам'ятання, тощо.

Аналізуючи психолого-педагогічну та логопедичну літературу, можна відмітити, що у дітей з порушеннями мовлення, спостерігаються також наявність стійких відхилень у вигляді порушень звуковимови, незрілості окремих психічних функцій, зокрема словесно-логічного мислення; емоційної нестабільності, зниження рухливості когнітивних процесів. Всі ці відхилення разом з мовленнєвим дефектом знижують навчованість цієї категорії дітей та потребують використання спеціальних методик в навчально-корекційній роботі з ними. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що одним з головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі [11].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей із порушеннями усного мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні писемного мовлення. Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, вміннями і навичками відповідно програмових вимог. Дидактичні ігри використовуються з моменту знайомства дитини та первинного обстеження і супроводжують усі етапи надання

логопедичної допомоги. Доцільним вважається їх використання для: розвитку мовленнєвого дихання; формування темпу, ритму та мелодики; оволодіння новим словниковим запасом; розвитку граматичної будови мовлення; корекції фонематичного слуху та розрізнення фонетично близьких звуків; закріплення уявлень про особливості вимови звуків, що змішуються.

Теоретичний аналіз спеціальної методичної, педагогіко-психологічної та логопедичної літератури засвідчив наявність значного інтересу дослідників до питань організації занять в ігровій формі, підвищення якості корекції мовлення в логопедичній роботі. Ідеї А. Бондаренка, А. Максакова, В. Селіверстова, Г. Тумакової, Г. Швайко та ін. знайшли своє логічне продовження у роботах наших сучасників: Л. Артемової, І. Калмикової, Н. Новотворцевої, В. Цвинтарного [12, 13, 14]. Ці ж питання постійно хвилюють і практиків. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докласти максимум зусиль, щоб дітям було цікаво навчатися. Адже коли цікаво, то й не важко.

На жаль, і в логопедичних посібниках часто пропонуються ігри, які, хоч і спрямовані на розвиток мовлення, але не враховують вікових особливостей дітей, специфіки окремої мовленнєвої вади; ігри, як правило, мало варіативні й охоплюють тільки одну з ланок корекційної роботи (найчастіше удосконалення фонетико-фонематичної сторони мовлення). Можна констатувати, що діти з важкими розладами мовлення потребують комплексної допомоги багатьох спеціалістів, спрямованої як на розвиток мовленнєвих функцій, так і на розвиток усіх психічних процесів в цілому.

Для нормального розвитку дитини з перших місяців її життя найважливішим є спілкування. В цьому процесі дитина може опанувати людське мовлення, що відіграє головну роль як в діяльності, так і в пізнанні навколишнього світу. Розвиток мовлення відбувається паралельно з фізичним і розумовим розвитком. Формування мовлення, патологія або відхилення в розвитку, засоби відновлення мови є об'єктом вивчення логопедії, корекційної педагогіки, неврології, а в останній час і медичної реабілітації. Відсутність

мовленнєвого спілкування значно затримує процес соціалізації, який триває все життя людини з особливими потребами.

Мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоції, такі як почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, страх переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дитини.

Своєчасне володіння мовою – є основою розумового розвитку дитини та запорукою повноцінного її спілкування з іншими людьми. Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйманні мови, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистості дитини. Мовлення маленької дитини формується в спілкуванні з дорослими. Під час спілкування виявляється його пізнавальна і наочна діяльність. Оволодіння мовленням зміцнює психіку малюка, дозволяє йому сприймати явища більш усвідомлено і довільно. Тому так важливо піклуватися про своєчасний розвиток мовлення дітей, приділяти увагу її чистоті й правильності. Чим правильніше мовлення дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширша її можливість в пізнанні дійсності, змістовні й повноцінні взаємини з дітьми і дорослими, тим активніше відбувається її психічний розвиток.

Будь-яке порушення мовлення може відбитися на діяльності і поведінці дитини. Діти, з порушеною звуковимовою, починають усвідомлювати свій недолік, стають мовчазними, сором'язливими, нерішучими. Нині в Україні спостерігається тенденція до зростання мовленнєвих вад у дітей. Мова регулює поведінку людини, контролює її вчинки, думки, дії. Тому відсутність мови, та порушення звуковимови накладає дуже тяжкий відбиток на все життя людини, а насамперед на загальний розвиток дитини. Дуже важливо проводити спеціальну корекційну роботу по збагаченню, активізації та уточненню словника дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Вона займає немалий

час, потребує наполегливої праці, ефективність якої залежить від зацікавленості дитини.

Як говорив, В.О. Сухомлинський: «Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку. Гра – це величезне світло, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ» [2, с.95]. Головним критерієм підбору гри є врахування мовленнєвих можливостей дитини і ступінь її участі в грі. Але недоліки звуковимови, малий словарний запас слів, порушення граматичної будови мовлення, а також зміни темпу мовлення, її плавності – все це впливає на ігрову діяльність дітей та її поведінки в грі. Так, зокрема, діти зі складними формами дислалії, з ринолалією та дизартрією нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками в грі через неправильну звуковимову, невміння виразити свою думку, боязнь показатися смішним, хоча правила і зміст гри їм доступні. У таких дітей послаблена умовно-рефлекторна діяльність.

Уповільненість здібності до диференціювання, нестійка пам'ять ускладнюють включення цих дітей в колективні ігри. Порушення загальної та мовленнєвої моторики, особливо у дизартриків, викликає швидке стомлення дитини в грі. У дітей з мовленнєвими порушеннями нерідко виникають труднощі при необхідності швидкої переробки динамічного стереотипу, тому в іграх вони не можуть відразу переключатися з одного виду діяльності на іншу. Діти зі зниженою збудливістю кори головного мозку схильні до гальмуючих реакцій, які проявляються в грі боязкістю, млявістю, їх рухи сковані, вони швидко стомлюються. Дітям з підвищеною збудливістю не вистачає зосередженості, уваги і наполегливості в доведенні гри до кінця. Неврівноваженість, рухова розмальованість, метушливість в поведінці, мовленнєва стомлюваність ускладнюють включення в групову гру [9, с. 47-53].

Метод навчання – це спосіб взаємодії вихователя і дітей, спрямований на розв'язання завдань з розвитку мовлення. Гра як педагогічний засіб є цілеспрямованою формою організації діяльності учнів в умовних ситуаціях їхнього оптимального розвитку. У вихованні в дітей дошкільного віку звукової

культури мовлення використовують різноманітні прийоми та методи навчання. До методів виховання звукової культури мовлення входять дидактичні ігри, вправи, рухливі ігри, розповіді зі звуконаслідуванням, оповідання, вірші, скоромовки, лічилки, розглядання картинок, настільні друквані ігри.

Своєчасний розвиток мовлення сприяє оволодінню дітьми дошкільного віку багатством рідної мови й має особливо важливе значення у зростанні особистості дитини. Будь-яке порушення мовлення, зокрема вимовляння звуків, віддзеркалюється на розвитку й поведінці дітей. Цілком зрозуміло, що без сформованої правильної вимови діти в майбутньому будуть відчувати значні труднощі під час навчання в школі. Тому проблема виховання у дітей дошкільного віку звукової культури мовлення та дидактичне забезпечення формування правильної звуковимови є актуальною для дошкільної лінгводидактики [1, с.6].

Основними методами виховання звукової культури мовлення є дидактичні ігри та вправи, в процесі яких у дітей удосконалюються всі складові звуковимови. Щоб навчити дітей правильно й чітко вимовляти звуки, пропонують такі ігри: «Вимов так, як я», «Оркестр», «Назви і відгадай», «Крамниця», «Комар», «Виправ Незнайку», «Чого не вистачає?», «Ось так вимовляються звуки». Розвитку фонематичного слуху сприятимуть ігри: «Тиша», «Зіпсований телефон», «Тиха і голосна музика», «Що як звучить», «Відгадай звук», «Упізнай, хто це?», «Доручення», «Хто краще чує?».

Для розвитку мовленнєвого дихання пропонують ігри: «Сніжинка», «Листочки», «Вітерець», «У лісі», «Вітряк», «У кого далі полетять пелюстки?», «Дмухай сильніше». Для вироблення інтонаційної виразності мовлення (сили голосу, темпу, логічних наголосів, інтонації, ритму) ефективними є такі ігри: «Мавпочки», «Хто що почув?». З метою формування у дітей уміння виконувати звуковий аналіз слів, закріплювати знання про слово і речення, доцільно проводити такі ігри: «Добери різні слова», «Підкажи слово», «Чи подібно звучать слова?», «Слова забули своє місце», «Упіймай м'яч», «Живі слова», «Як Мишко вчився говорити?» [2; с.231]. Ігри та вправи добираються

вихователем враховуючи наявний рівень розвитку мовлення кожної дитини та найближчі завдання його розвитку. Таким чином, всі методи та прийоми забезпечують можливість ефективного формування звуковимови в дітей дошкільного віку.

Дидактична гра - це гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом. Вона є одночасно і ігровим методом навчання дітей дошкільного віку, і формою навчання дітей, і самостійною ігровою діяльністю, та засобом всебічного виховання дитини. Тому у системі навчання і виховання активно використовуються дидактичні ігри, які розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації у розмірах, формах, кольорах.

Під час гри у дитини виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. За своїм характером дидактичні ігри в більшій мірі, ніж інші, мають відповідати цілям та задачам роботи по збагаченню, активізації та уточненню словника у процесі логокорекційної роботи з дітьми з вадами мовленнєвого розвитку[8]. Логопедична корекція стає більш ефективною при використанні дидактичних ігор із залученням різного наочного матеріалу: побутових предметів, іграшок, спеціально виготовлених посібників. При опорі на зоровий образ діти швидше засвоюють назви предметів, їх ознак і дій з ними.

Педагогічна мета дидактичних ігор полягає у сенсорному вихованні, мовленнєвому розвитку, ознайомленні дошкільників з навколишнім світом. Дидактична гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних, умінь і навичок. Вона може виступати як засіб мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, так як засіб навчання, тому може бути використана при засвоєнні будь-якого програмного матеріалу і проводитися як на групових, так і на індивідуальних заняттях.

Метою дидактичних ігор є формування у дітей уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Опанувати необхідні знання,

уміння і навички, дитина зможе лише тоді, коли вона сама виявлятиме до них інтерес, і коли вихователь зуміє зацікавити дитину. Компонентами дидактичної гри є задум, завдання, правила, ігрові дії. Важливо не тільки чомусь навчити дитину, але і вселити в нього впевненість у собі, виховати вміння відстоювати власне рішення [15].

Таким чином, дидактична гра має дві мети: одна з них – навчальна, яку переслідує дорослий, а інша – ігрова, заради якої діє дитина. Необхідно, щоб ці дві мети доповнювали один одного і забезпечували засвоєння програмного матеріалу. Тому завдання, спрямовані на розвиток мови краще використовувати в ігровій формі. Вчені поділяють дидактичні ігри на три основні види: ігри з предметами (іграшки, природні матеріали); настільно-друковані; словесні.

В іграх з предметами використовуються іграшки та природні матеріали. Граючись з ними, діти навчаються порівнювати, встановлювати їх подібність і відмінність. Цінність таких ігор полягає в ознайомленні дітей з якостями, властивостями предметів та їх ознаками. В таких іграх закріплюються знання дітей про довкілля, формуються розумові процеси (аналіз, синтез, класифікація), виховується любов до природи, бережливе ставлення до неї. Настільно-друковані ігри є цікавими для дітей. До них належать: лото, доміно, парні картинки. В цих іграх доволі різні й розвивальні завдання.

Словесні ігри побудовані на словах і на діях виконавців. У таких іграх діти, спираючись на уявлення про предмети, поглиблюють знання про них, самостійно розв'язують різні розумові завдання: описують предмети, відокремлюють характерні ознаки, відгадують за описом, відшуковують ознаки подібності й відмінності, групують предмети за різними ознаками тощо. За допомогою словесних ігор у дітей виховується бажання займатися розумовою працею, у грі сам процес мислення відбувається активніше, дитина легко долає труднощі розумової праці. Використовують дидактичні ігри в усіх вікових групах за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини.

Дидактичні ігри базуються на таких принципах:

- дидактична гра повинна спиратися на програмний матеріал;
- дидактична гра має сприяти залученню до корекційного процесу в першу чергу більш збережених аналізаторів (зорового і тактичного);
- призначення предметів, картинок, посібників, зміст питань, умови ігор повинні бути ясні і зрозумілі дітям;
- посібники повинні бути зовні привабливими;
- умови гри, кількість посібників, які використовуються в ній, повинні забезпечити залучення всіх дітей в освітній процес.

Структура дидактичних ігор з розвитку мовлення визначається принципом взаємозв'язку різних розділів мовленнєвої роботи, що створює умови для найбільш ефективного засвоєння мовленнєвих умінь і навичок. Крім того гра на заняттях і в режимних моментах сприяє зниженню психічних і фізичних навантажень, спонукає дітей до спілкування, сприяє вдосконаленню розмовної мови, збагаченню словника, впливає на формування граматичної будови мови. Навчання грі базується на системі дидактичних принципів, носить комплексний характер, потребує створення відповідного середовища. Тому процес навчання дітей грі має такі особливості:

- широке використання індивідуальних та групових форм навчання грі, врахування індивідуальних можливостей та ігрового потенціалу кожної дитини;
- постійна стимуляція пізнавальної та ігрової активності дітей;
- темп ігрової діяльності у дітей; виділення в ігровій дії і в ланцюжку ігрових дій складових операцій, їх розуміння, запам'ятовування, супроводження мовленням;
- повторюваність у навчанні й грі для забезпечення перенесення знань, що формуються, умінь і навичок в новій ігровій ситуації на оперування новим матеріалом;
- ігри не повинні бути тривалими за часом (7-10 хвилин);
- вони повинні проводитися в неквапливому темпі;
- гра повинна бути живою, цікавою і привабливою для дітей;
- у грі повинен бути присутній елемент змагання;

- у грі необхідно домагатися активної мовленнєвої діяльності всіх дітей, максимально використовуючи можливості мовно-рухової активності;

- у процесі гри необхідно розвивати у дітей навички контролю за своєю і чужою мовою [10].

Використання дидактичних ігор в роботі педагога, сприяють як розвитку мовленнєвої активності дітей, так і підвищенню результативності корекційної роботи. В дидактичних іграх актуалізується інтелектуальний досвід, конкретизуються уявлення про сенсорні еталони, удосконалюються розумові дії, накопичуються позитивні емоції, які підвищують пізнавальні інтереси дошкільників. Цінність дидактичних ігор полягає в тому, що перед дітьми ставляться дидактичні завдання, для розв'язання яких потрібна зосередженість, довільна увага, розумове зусилля, вміння осмислити правила, послідовність дій, перебороти труднощі.

Ігри сприяють розвитку у дітей відчуттів і сприймання, формуванню уявлень, засвоєнню знань, дають змогу навчити дітей використовувати раціональні способи розв'язання певних розумових і практичних завдань. Дидактична гра цінний засіб виховання розумової активності, вона активізує психічні процеси, викликає жвавий інтерес до процесу пізнання, допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захоплюючим, викликає у дітей глибоке задоволення, стимулює працездатність, полегшує процес засвоєння знань.

Отже, порушення звуковимови - група дефектів вимови, що включає такі нозологічні форми як дислалія, ринолалія, дизартрія і, частково, афазія. Порушення звуковимови слід диференціювати з діалектним говіркою і неправильною вимовою. Можна сказати, що дидактичні ігри допомагають ефективно розвивати фонематичний слух, закріплювати правильну вимову, виховувати плавність мовлення, тренувати мовне дихання та м'язи органів мовлення. Під час ігор уточнюються і закріплюються поняття та уявлення дітей, розвивається їх творча уява, мислення, мова.

Діти, які страждають різними мовленнєвими розладами, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку особистості та інтелекту. У процесі гри діти перебувають, по-перше, в ігрових стосунках, по-друге - у реальних, які передбачають діалогічне спілкування, у дітей виникає потреба в мовному спілкуванні, закріплюються мовні навички. Найкраще засвоєння нової інформації дітьми з порушеннями мовлення відбувається саме у формі гри, яка проходить у русі та ненав'язливо.

Література

1. Артемова Л. Г. Щоб дитина хотіла й зміла вчитися. *Дошкільне виховання*. 2000. № 5. С. 6-7.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія й методика навчання дітей рідної мовлення: підручник / за ред. А.М. Богуш. Київ: Вища шк., 2007. 542 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. *Сухомлинський В.О. Вибрані твори*: у 5-ти т. Т. 3. Київ: Рад. школа, 1977. 670 с.
4. Черкаська Л.П., Крюкова М.С. Дидактичні ігри як засіб формування вмій і навичок учнів. *Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2011. С. 124-126.
5. Виготський Л.С. Зібрання творів: У 6-ти т. Т.2. Проблеми загальної психології / За ред. В.В. Давидова. М.: Педагогіка, 1982. 504 с.
6. Люблінська А.А. Дитяча психологія. Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів. М.: Просвітництво, 1975. 415с.
7. Мастюкова О.М. Лікувальна педагогіка: Поради педагогам та батькам з підготовки до навчання дітей з особливими проблемами у розвитку. М.: ВЛАДОС, 1997. 304 с.
8. Логопедія. Подолання загального недорозвинення мови у дошкільнят: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Філічова. Єкатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320с.
9. Фурміна Л.С. Творчий прояв у дітей 5–7 років у театралізовано-ігровій діяльності. *Художня творчість у дитячому садку*. М.: Просвітництво, 1974.
10. Сорокіна А.І. Дидактичні ігри в дитячому садку. М.: П., 1992.
11. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні: закони і законодавчі акти / Мін. освіти і науки України, Акад. пед. наук України. Київ: Дошкільне виховання, 2001. 26 с.
12. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2001. 218 с.
13. Бондаренко А.К. Дидактичні ігри в дитячому садку. М.: Просвітництво, 1991. 157с.
14. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

15. Артемова, Л. Моделі структур дидактичної гри та ігрових стосунків. *Дошкільне виховання*. 2005. № 4. С. 6-7.

УДК: 376-056.262

ОКСАНА ІВАНОВА, ОКСАНА ШЕВЧЕНКО
(м. Миколаїв)

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті автори вивчають проблему організації корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями мовлення та визначають педагогічні умови ефективної організації корекційно-розвивального середовища для дітей в ЗДО. Враховуючи світовий досвід, автори статті виокремлюють ефективні шляхи організації корекційно-розвивального середовища в дитячому садочку, які сприятливо позначаються на розвитку мовлення дошкільників та корекції наявних мовленнєвих порушень. Стаття стане в нагоді майбутнім фахівцям і батькам дітей.

Ключові слова: середовище, корекція, порушення мовлення, соціалізація, Марія Монтессорі, організація, педагогічні умови.

In the article, the authors study the problem of organizing a correctional and developmental environment for children with speech disorders and determine the pedagogical conditions for effective organization of a correctional and developmental environment for children in special education. Taking into account world experience, the authors of the article single out effective ways of organizing a corrective and developmental environment in a kindergarten, which have a favorable effect on the speech development of preschoolers and the correction of existing speech disorders. The article will be useful for future specialists and parents of children.

Key words: environment, correction, speech disorder, socialization, Maria Montessori, organization, pedagogical conditions.

Вступ. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні зосереджує увагу практиків на виокремленні спілкування як одного з провідних видів діяльності дітей дошкільного віку. Саме тому мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, і завдяки якому відбувається соціалізація.

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім'ї, серед батьків і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває у дошкільних закладах, школі і впродовж усього життя (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій та ін.). Доступність

усвідомлення явищ мови і мовлення в дошкільному віці відзначають психологи, педагоги, лінгвісти (І. Бех, Л. Виготський, Д. Богоявленський, Д. Ельконін, С. Жуков, С. Карпова, Г. Леушина, Л. Журова, О. Леонтьєв та ін.).

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти мовленнєвий розвиток виокремлено в самостійний напрям. За освітньою лінією «Мовлення дитини» складовими змісту роботи з мовленнєвого розвитку дошкільників є: звукова культура мовлення; словникова робота; граматична правильність мовлення; зв'язне діалогічне і монологічне мовлення [1].

Особливо гостро ця проблема постає в сучасних умовах розвитку суспільства, коли моральний і комунікативний розвиток дітей викликає серйозну тривогу. Безліч негативних явищ, що спостерігаються вже у дитячому середовищі, зокрема, такі як: агресивність, відчуженість, жорстокість, байдужість, ворожість, грубість беруть початок у ранньому віці, коли дитина вперше вступає у взаємини з іншими людьми. Але найбільшої гостроти і поширення набуває сьогодні проблема порушень дитячого мовлення.

За останніми статистичними даними (2018 р.), понад 50% дошкільників і 17% школярів молодшого шкільного віку мають різноманітні порушення мовленнєвого розвитку (частина з яких до кінця навчання у початкових класах долає ці вади). Відтак, за різними статистичними даними відомо, що на розлади в комунікації (порушення вимови, мовлення) страждає кожен десятий [4, с. 67].

Розвиток дитини залежить від багатьох чинників, зокрема – від організації виховного процесу, від оточення, в якому вона перебуває. Тому створення в закладі дошкільної освіти повноцінного розвивального середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей – провідний засіб реалізації завдань сучасного реформування освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема створення розвивального середовища в закладах освіти є відносно новою для української педагогічної науки, проте її витоки мають глибоке наукове та історичне

підгрунтя. Під середовищем розуміють реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини. У широкому значенні цього слова, середовищем називається сукупність специфічних умов і обставин, що забезпечують оптимальний або неоптимальний рівень функціонування об'єктів середовища [4, с. 110].

Середовище, що оточує дитину, – це передусім люди, їхні взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності. Соціальне середовище – це суспільство, в якому дитина зростає, тобто культурні традиції, ідеологія, рівень розвитку науки і мистецтва, основні релігійні течії [4]. Таким чином, будь-яке середовище, яким би не був його простір, – завжди «своє» для кожної дитини, і саме «на неї» воно особистісно орієнтоване й у позитивних, і в негативних проявах.

Середовищний підхід ми розуміємо і як умову реалізації виховного впливу, і як спосіб організації середовища та підвищення його виховного потенціалу з метою впливу на особистість дошкільника. Поняття «середовище» розкривається із соціологічної, соціально-педагогічної та функціональної позицій. У педагогіці під виховним середовищем розуміють «сукупність оточуючих вихованця соціально-цінних обставин, які впливають на його особистісний розвиток та сприяють входженню в сучасну культуру» [4, с. 11]. Освітнє середовище – це середовище закладу освіти й воно має бути навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним, творчим.

Порушення мовлення певним чином негативно позначається на всьому психічному розвитку дитини, відбивається на її діяльності, поведінці, ставленні. Вади мовлення, обмеженість мовленнєвої практики можуть відбиватися на формуванні особистості дитини, спричинити специфічні порушення емоційно-вольової сфери, каталізувати розвиток негативних якостей характеру (сором'язливість, тривожність, невпевненість, замкнутість, почуття неповноцінності) [3, с.87].

Мовленнєві порушення – збірний термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, які повністю або частково перешкоджають мовленнєвому спілкуванню і обмежують можливості соціальної адаптації дитини. Як правило, вони обумовлені відхиленнями в психофізіологічному механізмі мовлення, не відповідають віковій нормі, самотійно не долаються і можуть істотно вплинути на подальший психічний розвиток дитини. Для їх позначення фахівцями використовуються різні, не завжди взаємозамінні терміни – розлади мовлення, дефекти мовлення, недоліки мовлення, недорозвинення мовлення, мовленнєва патологія, мовленнєві відхилення, вади мовлення [2, с.6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання проблеми, на які спирається автор. Класичні представники соціологічного напрямку (Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Д. Дідро та ін.) вважали, що вирішальним фактором у формуванні особистості є середовище. Зокрема основною позицією концепції К. Роджерса є теза про соціальний розвиток людини як активного організатора свого власного, навколишнього та внутрішнього середовища.

Науковці, які звертаються до вивчення середовища та його ролі у становленні особистості, серед яких Л. Виготський, В. Кукушин, Ю. Мануйлов, В. Ясвін, К. Ясперста ін., стверджують, що середовище – це постійне джерело поповнення особистісного досвіду та знань, що є тим об’єктивним фактором, який визначає життєві установки, особистісну спрямованість, характер потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, реальну поведінку, процеси самовизначення та самореалізації особистості [4, с. 18].

Проблемі організації розвивально-корекційного середовища ЗДО в сучасних умовах розвитку суспільства присвячено праці І. Карабаєвої, К. Крутій, І. Левицької, А. Лукіної, С. Коноплястої, О. Писарчук, О. Савченко, Н. Шавліс, К. Шапочки, О. Шевченко та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми, яким присвячена означена стаття. Розвиток дитини є складною єдністю внутрішніх змін її

психічної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення, волі та ін.) і форм її самореалізації (умінь, навичок тощо). Відбувається він у різноспрямованій взаємодії усіх чинників, одним з яких є зовнішнє (розвивальне) середовище, в якому відбувається освітній процес і яке є його важливою складовою частиною [6, с. 4]. Природне середовище вважається розвивальним за умови, якщо воно сприяє становленню у дітей цілісного сприйняття природного довкілля, прояву інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про явища та об'єкти природи, взаємозв'язки між ними; розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи; формуванню навичок екологічно доцільної поведінки.

За Т. Поніманською, розвивальне середовище – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у закладі дошкільної освіти [6, с. 9]. Поняття «розвиваюче середовище» було введено Дж. Равеном як простір розвитку компетентності. «У такому середовищі, на думку Равена, – люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і у процесі їх досягнення розвивати свою компетентність». Розвиваюче середовище для дитини – це простір дитинства – простір широких можливостей, де створені максимальні умови для розвитку та саморозвитку дитини [4, с. 56].

До дітей з порушеннями мовлення належать діти з психофізичними вадами різної вираженості, що викликають розлади комунікативної і пізнавальної функцій мовлення. Від інших категорій дітей з особливими потребами їх відрізняють нормальний біологічний слух, зір і повноцінні передумови інтелектуального розвитку. Виділення цих диференціюючих ознак необхідне для їх відмежування від мовленнєвих порушень, що відзначаються у дітей з олігофренією, затримкою психічного розвитку, сліпих і слабозорих, глухих та туговухих, дітей з раннім дитячим аутизмом тощо [3, с.11].

Серед причин, що викликають порушення мовлення, розрізняють біологічні та соціальні. Біологічними причинами розвитку мовленнєвих порушень є патогенні чинники, що впливають, головним чином, в період внутрішньоутробного розвитку і пологів (гіпоксія плоду, родові травми тощо), а також в перші місяці життя після народження (мозкові інфекції, травми тощо). Мовленнєві порушення, що виникли під впливом одного з патогенних чинників, самі по собі не зникають і без спеціально організованої корекційної логопедичної допомоги можуть негативно позначитися на всьому подальшому розвитку дитини [3, с.71].

Соціально-психологічні чинники ризику пов'язані, головним чином, із психічною депривацією дітей. Негативну дію на мовленнєвий розвиток може накладати засвоєння дитиною одночасно двох мовних систем (вивчення іноземної мови поряд із недостатнім рівнем володіння рідною мовою згідно вікових норм дитини), зайва стимуляція мовленнєвого розвитку дитини, неадекватний тип виховання дитини, педагогічна занедбаність, тобто відсутність належної уваги до розвитку мовлення дитини, мовленнєві дефекти оточуючих дитину людей [3, с.72].

Формулювання мети статті (постановка завдання). Розкрити особливості організації корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями мовлення та визначити педагогічні умови ефективної організації корекційно-розвивального середовища для дітей в ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні дослідники розглядають розвивальне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-

психологічному аспекті. Передусім, навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів її діяльності. Усі елементи розвивального середовища покликані забезпечувати і стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони повинні бути інформативними, емоційними, втілювати в собі пізнавальну та емоційну новизну.

Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Тому, на її думку, завдання педагога полягає, насамперед, у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Такими засобами є автодидактичні (самонавчальні) Монтесорі-матеріали, з якими дитина працює спочатку під опікою педагога, а потім самостійно[2, с. 5].

Створення розвивального середовища є одним із завдань учителя. Роль педагога у створенні розвиваючого простору М. Монтесорі вбачала в тому, що:

- він повинен бути уважним спостерігачем за природнім розвитком дітей;
- допомагати дитині зорієнтуватися у цьому середовищі;
- навчати правильно користуватися предметами, матеріалами;
- надавати свободу у виборі і виконанні роботи, тобто залучати до активного життя у даному середовищі;
- направляти діяльність дітей на збереження речей, що оточують її;
- дотримуватися одного стилю, національного колориту країни, де живе дитина [2, с. 9]. Досвідом своєї роботи М. Монтесорі довела, що в кожній дитині існує свій природний внутрішній потенціал, який може розвиватися

тільки у взаємодії з навколишнім середовищем та за наявності свободи [2, с. 10].

На думку М. Монтесорі, середовище, в якому виховуються діти, повинно стимулювати і підтримувати їх у навчально-виховному процесі, сприяти становленню особистості дитини. Усі елементи розвивального середовища покликані забезпечувати і стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони повинні бути інформативними, емоційними, втілювати в собі пізнавальну та емоційну новизну [2].

Марія Монтесорі стверджувала, що «із усвідомленості розвитку своєї особистості дитина черпає нові імпульси для наполегливості у роботі, старанності і відчуває вищу радість, коли робота виконана. У такій обстановці дитина, безсумнівно, «творить саму себе» і укріплює своє внутрішнє життя так само, як на свіжому повітрі, бігаючи полями і луками, вона «працює» для росту і зміцнення свого фізичного організму» [2, с. 10].

Отже, важливим механізмом повноцінного розвитку особистості дитини є різні види її діяльності: рух, спілкування, гра, конструювання, малювання, праця та ін. Для забезпечення всіх видів дитячої діяльності необхідні певні умови, за яких дитина буде рости й розвиватися. Вчення Марії Монтесорі, видатного італійського науковця, базується на розкритті людського потенціалу у вільній і самостійній діяльності дитини в спеціально підготовленому дорослими розвиваючому середовищі.

Для подальшого розуміння предмета нашого дослідження з'ясуємо сутність ключових понять. Зокрема, підкреслимо, що суб'єктом корекційної освіти, на який спрямоване вивчення, виховання, навчання й корекційна психолого-педагогічна допомога, є особистість дитини з порушеннями мовлення. Корекція є специфічним і дуже важливим завданням спеціальних навчальних закладів, оскільки від якості корекційно-виховної роботи залежить успішність розвитку компенсаторних процесів. Корекційна робота пов'язана з навчанням і

вихованням дітей і пронизує всю систему діяльності спеціальних закладів. Корекційна робота найефективніша, якщо вона побудована на зрозумілому, доступному (але не надто полегшеному) змістовному матеріалі, коли діти усвідомлюють важливість його засвоєння.

Найважливішим у корекційній роботі є забезпечення усвідомленого, активного, зацікавленого та самостійного (що не виключає, звичайно, необхідної педагогічної допомоги) виконання дітьми різноманітних ігрових, навчальних і трудових завдань в умовах спеціальної організації їх предметно-практичної, мисленнєвої та мовленнєвої діяльності з урахуванням типологічних особливостей розвитку різних категорій дітей, їх вікових особливостей, індивідуальної специфіки розвитку кожної дитини.

Для нашого дослідження інтерес представляють діти-логопати. Тому надалі ми розглядатимемо більш детально саме цю категорію дошкільнят, які потребують психологічної корекції. Специфіка педагогічної взаємодії з дитиною із порушеннями мовлення обумовлена, по-перше, необхідністю включення її в різні види соціальних відносин у навчанні, спілкуванні, грі, практичній діяльності та тим самим підтримки єдності зміни трьох сутнісних сфер особистості (діяльності, спілкування, самопізнання); по-друге, необхідністю реалізації вище названих завдань у єдності із цілеспрямованою систематичною роботою з розвитку індивідуальних мовних здібностей і навичок мовного спілкування. Педагог виступає організатором педагогічних ситуацій, у тому числі мовленнєвих ситуацій, коли дитині приділяється активна роль, дорослий займає позицію «разом» з дитиною, вони партнери по пізнанню. При цьому особлива увага звертається на формування у дитини впевненості у своїх можливостях, прагнення до досягнення мети і задоволення від досягнутого результату, уміння адекватно оцінити свої дії, що стосуються як безпосередньо мовленнєвої, так і іншої діяльності.

З огляду на вищезазначене, під корекційно-розвивальним середовищем ЗДО, спрямованим на поліпшення мовленнєвих функцій дітей дошкільного

віку, ми розуміємо так організований виховний простір, який ефективно впливає на успішну соціальну адаптацію такої дитини, стабілізацію емоційно-вольової сфери, а відтак і на покращення її мовлення. Висловлюючись словами Л. Виготського, організувати корекційно-розвивальне середовище означає створити оптимальну «соціальну ситуацію розвитку» для кожної конкретної дитини [6, с. 2].

Розглядаючи педагогічні умови організації корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями мовлення, ми намагалися уточнити специфіку цього поняття, оскільки спираємося на думку про те, що педагогічна умова в контексті нашого дослідження є сутнісним компонентом освітнього процесу, який містить зміст, методи, принципи, організаційні форми та засоби щодо створення оптимального корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями мовлення.

Термін «організація» походить від французького слова «organization», яке означає підпорядкованість, узгодженість, сукупність. Є кілька тлумачень цього терміну. Найпоширеніші трактування поняття «організація» передбачають розуміння її як процесу, дії чого-небудь або як об'єднання, сукупності суб'єктів. Це поняття також розглядатиметься як дія, процес. У тлумачному словнику психологічних термінів в українській мові організація визначається як «дія за значенням організувати, організовувати і організуватися» [5, с. 139]. Ми схильні до визначення поняття «організація» – це внутрішня підпорядкованість, узгодженість, сукупність процесів або дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого. Організація ототожнюється з технологічною функцією управління, яка реалізує добір, розробку форм, методів і засобів діяльності [5]. Отже, організація – це процес або сукупність взаємопов'язаних процесів, що базуються на доборі та розробці форм, методів та засобів діяльності.

Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти України та Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» розвивальний

простір групової кімнати передбачає створення спеціальних осередків (центрів). Педагогічні працівники закладів дошкільної освіти, враховуючи вік дітей, самостійно обирають їх кількість, наповнення, розміщення, способи використання [1]. Розвивальний простір закладу дошкільної освіти потрібно розглядати як інтегровану категорію, що поєднує в собі природне, предметно-ігрове, соціальне і середовище власного «Я» [1].

Наводимо орієнтовний перелік осередків (центрів), які сприятимуть створенню розвивального простору в закладі дошкільної освіти: природознавства; дитячого експериментування; ігрової діяльності; художнього слова; образотворчої діяльності; музичний; народознавства; розвивального навчання; спортивний; трудової діяльності; відпочинку та усамітнення; самопізнання; співпраці з батьками тощо.

Так, М. Монтесорі вважала, що готуючи приміщення, де виховуються діти, слід дотримуватися основних спеціальних принципів: гігієна психіки та гігієна фізичного виховання. Ці принципи передбачають збільшення розмірів кімнат для вільного пересування дітей, що необхідно для їх фізичного розвитку. Дитина, на думку педагога, розвивається у русі та діяльності, тому робота з дітьми має будуватися так, щоб вони навчалися координувати свої рухи. Для цього необхідно підготувати «розвиваючий простір», який би сприяв активності дитини, спонукав до діяльності, збуджував інтерес до пізнання нового, невідомого, забезпечував би індивідуальний розвиток дитини. М. Монтесорі зазначала, що простір, в якому виховується дитина, повинен пропонувати їй великий вибір мотивацій, які підштовхують її до діяльності і провокують набуття власного досвіду [2, с. 10].

Є декілька основних принципів організації «розвиваючого середовища». Основним принципом є свобода вибору. Діти вільні у виборі своєї діяльності. Ця діяльність дитини і є процес пізнання, який базується на внутрішньому імпульсі. Але свобода не означає всюдозволеність. Деякі педагоги визначають, що дітям у класі-Монтесорі надана повна свобода, що веде до хаосу. Це не так.

Теорію свободи дитини М. Монтесорі визначила як не хаос, а організовану за чіткими правилами діяльність дитячого колективу.

Привабливість – це другий принцип підготовки середовища. Матеріал зберігається у гарному стані. Все, що міститься в кімнаті, має привабливий вигляд. Контакт дитини з реальним життям, природою – третій принцип. Усі предмети повинні бути реальними, такими, як у житті, в єдиному примірнику. «Обладнання приміщення, як робочого місця, за М. Монтесорі, відрізняється від обладнання «традиційних» дитячих садків. Приміщення поділяють на зони: практичну, сенсорну, математичну і «космічну», в яких знаходяться матеріали для ознайомлення з природою, явищами навколишньої дійсності в їх взаємозв'язках та взаємовпливах. Будь-який матеріал пропонується в одному екземплярі, тому діти мають змогу самостійно виконувати завдання. Якщо з матеріалом хтось працює, дитина повинна почекати, чи попрацювати з товаришем. Таким чином, вона вчиться спілкуватися з однолітками, правильно поводити себе в колективі[4].

Розвивальне середовище має відповідати віковим особливостям дітей. Загалом, воно визначається взаємозв'язком таких складових:

1) продукти діяльності фахівців–художників, проектувальників, конструкторів, майстрів-оздоблювачів (твори мистецтва, меблі, інструменти, предмети, вироби прикладного мистецтва, посібники, іграшки);

2) результати діяльності персоналу закладу дошкільної освіти і батьків з організації та оформлення побуту (облаштування зон, виставок, виготовлення посібників та іграшок-саморобок, декоративне оформлення кімнат до свят тощо);

3) результати участі дітей у створенні інтер'єру під керівництвом вихователя [4, с. 40]. У багатьох дитячих садках Данії, Швеції, США використовують іграшки-модулі, у тому числі й так звані «ростучі меблі», розмір яких можна змінювати відповідно до віку дитини. Останнім часом розвивальне середовище якісно збагатилося, завдяки включенню в нього

комп'ютерно-ігрових комплексів. Комп'ютер може увійти в життя дитини тільки через гру, яка забезпечує оволодіння новими способами дій, особистісний розвиток дитини.

Зазначимо, що М. Монтесорі великого значення надавала естетичному оформленню приміщення, в якому повинні бути кімнатні рослини, «живі куточки» з домашніми тваринами. Естетично оформлене приміщення, речі, які знаходяться у ньому, поступово стають «виховним матеріалом». Це такі, наприклад, як скляний посуд, тарілочка, крихкий дидактичний матеріал. Педагог називала такі речі «донощиками», тому що вони нагадують дітям про грубі, безладні, недисципліновані рухи. Працюючи з таким матеріалом, дитина вчиться керувати собою, привчає сама себе до організованості. У такому оточенні перед дитиною стає питання про самоуправління, вона сама починає обережно поводитися з речами, не ламати їх та поступово вчиться вільно керувати своїми рухами, стає господарем самої себе. Цей процес відбувається і в душі дитини, коли звикнувши до тиші, вона старається не шуміти. Так дитина розвивається як особистість[2].

З дитячої психології відомо, що дитина всотує все сприйняте як губка, без оцінки й не витрачаючи на це зусиль. Завдяки цьому їй вдається за короткий проміжок часу побудувати свою картину світу, одержавши при цьому такий обсяг знань, на освоєння якого в дорослого пішло б багато років. З огляду на це, особливо актуальним розвивальне середовище буде у сензитивні періоди розвитку (від народження до шести років) – це періоди особливої чутливості до певних стимулів і сприятливості до навчання.

Залежно від специфіки, можливостей дитячого садка, особливостей дітей можливе створення центрів комплексного, варіативного, тематичного, мобільного, дієвого навчально-ігрового середовища, що сприяє розширенню і розвитку інтересів дітей[4, с. 13].

Створюючи розвивальний простір для дітей в умовах дошкільного навчального закладу, педагогічним працівникам необхідно дотримуватися

наступних принципів: безпечність; урахування закономірностей розвитку дітей; раціональність; динамічність; активність; комфортність кожної дитини; позитивно-емоційне навантаження.

Предметом нашого дослідження є педагогічні умови організації корекційно-розвивального середовища для дітей із мовленнєвими порушеннями. У межах нашого дослідження під педагогічними умовами ми будемо розуміти діючі елементи педагогічної системи, що забезпечують досягнення конкретної педагогічної мети, тобто обставини, від яких залежить і за яких відбувається процес організації та апробації корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення.

Педагогічні умови базуються на методології організації корекційно-розвивального середовища для особливих дітей, що відображає взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення проблеми теорії і практики взаємодії з дітьми з вадами мовлення, а саме: аксіологічного підходу, середовищного підходу, діяльнісного підходу, гуманізації, діалогізації, створення толерантного виховного середовища, принцип комплексного підходу до вивчення дитини, принцип рефлексивної позиції, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, принцип єдності діагностики та корекції.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної теорії і практики роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, нами визначено педагогічні умови ефективного впливу корекційно-розвивального середовища на цей процес:

1. Організація розвивального простору за принципами Марії Монтесорі та Рудольфа Штайнера.
2. Врахування вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини.
3. Психолого-педагогічний супровід дитини з порушеннями мовлення.
4. Тісна співпраця ЗДО із вузькими фахівцями, батьками.
5. Застосування на заняттях прогресивних методів арт-терапії.

Вважаємо, що дотримання запропонованих педагогічних умов сприятиме зниженню симптоматики дезадаптивності дитини, розвитку здатності до

регулювання своєї поведінки та діяльності, розвитку пізнавальних психічних процесів дошкільників і корекції мовлення.

Висновки з дослідження. У ході дослідження здійснено теоретичне обґрунтування актуальної проблеми організації корекційно-розвивального середовища в умовах ЗДО для дітей, які мають мовленнєві порушення. Організація корекційно-розвивального середовища визначається як: забезпечення сукупності психолого-педагогічних умов, пов'язаних із матеріально-технічним і програмно-методичним забезпеченням освітнього процесу; створенням умов для творчої, комфортної взаємодії дітей між собою, з педагогами, батьками, використанням різних методів і засобів активізації діяльності, яка забезпечує творчий розвиток особистості. Створюючи корекційно-розвивальний простір для дітей в умовах закладу дошкільної освіти, педагогічним працівникам необхідно дотримуватися наступних принципів: безпечність; урахування закономірностей розвитку дітей; раціональність; динамічність; активність; комфортність кожної дитини; позитивно-емоційне навантаження.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Перспективи подальших розвідок убачаємо в актуальній проблемі сьогодення – організації корекційно-розвивального середовища для дітей із порушеннями мовлення в умовах воєнного часу; в умовах вимушеного переселення; в умовах регресії дітей через війну.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Під науковим керівництвом Т.О. Піроженко, доктора психол. наук, члена-кореспондента НАПН України, професора; Авт. кол-в: Байєр О.М., Безсонова О.К., Гавриш Н.В. та ін. Київ, 2021. 38 с.
2. Іванюк Н. Корекційна робота вчителя логопеда з дітьми, що мають порушення усного і писемного мовлення. *Дефектолог*. 2013. № 7. С. 4-10.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. М. К. Шеремет. 2-ге вид., стер. Київ: Знання, 2012. 293 с.
4. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навчально-методичний посібник. Київ: НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.

5. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові. Миколаїв, 2003. 216 с.

6. Шавліс Н.А., Іванова Т.М. Методичні рекомендації до здійснення перевірки рівня знань з курсу «Спеціальна психологія та психолого-педагогічна діагностика дітей з ТПМ» студентів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)». Миколаїв, 2014. 51 с.

УДК 376 – 056.34

ЮЛІЯ КЛИМЕНКО
(м. Миколаїв, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті проведено загальний аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з затримкою психічного розвитку: описано специфіку етіології затримки психічного розвитку, визначено причини несформованості зв'язного мовлення у дітей. Основна увага приділена особливостям корекційної роботи над розвитком зв'язного мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, зв'язне мовлення, мовна інактивність, інтелектуальна недостатність, затримка психічного розвитку, сензитивний період, корекційна робота.

The article carries out a general analysis of the peculiarities of speech development of children with mental retardation: the specifics of the etiology of mental retardation are described, the reasons for the lack of coherent speech in children are determined. The main attention is paid to the peculiarities of corrective work on the development of coherent speech in children with mental retardation.

Key words: speech development, speech activity, coherent speech, speech inactivity, intellectual disability, mental retardation, sensitive period, corrective work.

Особливої значущості в сучасній логопедії набуває проблема складного дефекту, коли порушення мови супроводжуються іншими відхиленнями психічного розвитку. У зв'язку з цим, однією з актуальних проблем логопедії є проблема порушень мови та їх корекції у дітей з інтелектуальною недостатністю, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку, яка є однією з найпоширеніших форм порушень психічної онтогенії.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це психолого-педагогічне визначення одного з поширених відхилень у психофізичному розвитку дітей. Дослідники відносять ЗПР до «прикордонної» форми дизонтогенезу. Для цього типу розвитку характерний уповільнений темп дозрівання різних психічних

функцій, гетерохронність проявів відхилень розвитку, відмінності як у ступені їхньої виразності, так і в прогнозі наслідків Н. Борякова, І. Глущенко, А. Трейтяк, К. Крутій, І. Марченко та ін.

Поняття «затримка психічного розвитку» вживається стосовно дітей із слабо вираженою органічною недостатністю центральної нервової системи. У цих дітей немає специфічних порушень слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, вони не є розумово відсталими. Однак діти мають стійкі труднощі в навчанні. При цьому в першу чергу фахівці звертають увагу на помітне відставання від однолітків у розвитку у них пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери при щодо збережених інтелектуальних здібностях Н. Борякова, Ю. Богачук, В. Войтко, Н. Заєркова та ін.

Етіологія ЗПР переважно пов'язується з органічною недостатністю центральної нервової системи резидуального чи генетичного характеру, конституційними факторами, хронічними соматичними захворюваннями та несприятливими умовами виховання Н. Борякова, Л. Коновалова, О. Ласточкина та ін. Термін «затримка» наголошує на тимчасовому характері невідповідності рівня психічного розвитку віку. Чим раніше створюються відповідні умови навчання, виховання та розвитку дітей даної категорії, тим швидше долається тимчасовий характер відставання в розвитку.

У дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку переважають роз'єднані, а не узагальнені знання, пов'язані в здебільшого з певною ситуацією. Також поняття, що використовують такі діти, небагаті за змістом, часто неправильно осмислюються і розуміються. Таким чином, за рівнем своїх знань діти з затримкою психічного розвитку не готові до шкільного навчання, оволодіння шкільною програмою.

Для діяльності дитини із затримкою психічного розвитку характерні: мала значимість зразка та низький рівень самоконтролю при виконанні завдання (дуже швидко оглядає зразок, не звіряється з ним під час виконання завдання, і після завершення також, зразок не приваблює до себе увагу навіть за умови незадовільного виконання завдання); відсутність цілеспрямованості у роботі

(хаотичність дій, невміння підкорити свою діяльність єдиної мети, обмірковувати хід виконання роботи); низька продуктивність діяльності (навіть у сюжетно-рольовій грі недостатньо творчих елементів); порушення або втрата програми діяльності; яскраво виражені труднощі в окресленні діяльності, які іноді набувають форми грубої невідповідності мови та дії.

Сензитивним періодом для розвитку зв'язного мовлення, що сприяє становленню інтелектуальних функцій мови, є старшим дошкільний вік. У процесі розвитку зв'язного мовлення у дітей починає формуватися словесно-логічне мислення. Водночас розвиток зв'язного мовлення залежить від сформованості пізнавальних процесів, вміння спостерігати, порівнювати та узагальнювати явища навколишнього життя.

Для формування зв'язного мовлення потрібна тісна взаємодія фонологічних, граматичних та лексичних умінь та навичок. Породження зв'язного тексту відбувається в процесі ієрархічної, багаторівневої мовної діяльності, яка включає операції семантичного та мовного рівня. Під час породження зв'язного мовного висловлювання важливе значення має планування, під час якого здійснюються операції внутрішнього програмування окремих речень, лексико-граматичні структурування, моторна реалізація.

У нормі у дітей розвиток зв'язного мовлення відбувається поступово разом з розвитком мислення, діяльності та спілкування. Рівень мовного розвитку тісно пов'язаний з інтелектом і відображає як загальний розвиток дитини, так і рівень його логічного мислення. Відділення мови від безпосереднього практичного досвіду відбувається у дошкільному віці. Виникає плануюча функція мови, яка є головною її особливістю та набуває форми монологічної та контекстної. При освоєнні різних типів зв'язкових висловлювань з опорою та без опори на наочний матеріал у дітей ускладнюються синтаксичні структури оповідань.

Велика кількість досліджень дітей із затримкою психічного розвитку зазначають, що до відхилень у мовному розвитку при збереженні аналізаторах належить: низький рівень пізнавальної активності цих дітей, незріла мотивація

до навчальної діяльності; низька здатність до прийому та переробки інформації, недостатній рівень сформованості операцій аналізу, порівняння та синтезу.

Особливо точно можна простежити тісний зв'язок мовлення та інтелектуального розвитку дітей, яке служить формуванню зв'язної мови, які будуть притаманні змістовність, логічність, доступність і зрозумілість для повноцінного спілкування, побудови повного висловлювання. Для цього необхідне чітке уявлення об'єкта історії, предмета, подій. Необхідно вміти виділяти основні властивості та якості предмета, встановлювати причинно-наслідкові, тимчасові та інші зв'язки.

Діти із затримкою психічного розвитку використовують у своїй промові слова без розуміння їх смислового навантаження. Для цих дітей характерна неповноцінність не лише спонтанної мови, а й відбитої мови, не сформованість закономірностей рідної мови, що регулюють правильність побудови значущих мовних відрізків, і навіть недостатність словотворчих процесів.

А. Колупаєва у спеціальних дослідженнях внутрішнього програмування зв'язного тексту показало, що у дітей із затримкою психічного розвитку семантичний компонент структурування тексту перебуває на нижчому рівні на відміну норми, але перевищує рівень дітей із розумовою відсталістю [1, с.84].

Таким дітям доступна простота діалогічного мовлення, і, навпаки, монологічне мовлення становить труднощі їм. Дитина із затримкою психічного розвитку, яка отримала завдання переказати зміст тексту, насамперед намагатиметься відтворити зміст тексту максимально докладно з максимальною точністю. Пам'ять дитини із затримкою психічного розвитку на короткий час запам'ятовує слова та фрази з тексту, потрібні для переказу. Однак слова, які збереглися в пам'яті тільки для цієї мети, потім дуже швидко «зникають», не входячи до активного словника. Варто сказати, що не повністю сформована ігрова активність дітей із затримкою психічного розвитку також негативно впливає на розвиток нових форм мови.

У дослідженнях С. Кондукова [3] показано, що видимі порушення мовленнєвої діяльності, такі як мовна інактивність, неузгодженість мовної та

предметної діяльності, властиві не тільки дітям з глибокою затримкою розвитку, а й за легких її формах. Недостатність словотвірних процесів О. Кузьменко виділяє як одну з особливостей мови цих дітей [5, с. 156].

І. Марченко [7] вважає, що отримання дітьми відомостей про мовну дійсність утруднено недостатністю розумової діяльності, низькою пізнавальною активністю, властивою дітям з затримкою психічного розвитку. Усвідомлення звукової будови мови у дітей із затримкою психічного розвитку настає пізніше, ніж у дітей у нормі. Однак це не означає, що всім дітям із затримкою психічного розвитку характерні однакові можливості усвідомлення мови та її елементів (слів, звуків). Таким дітям доступний весь спектр усвідомлення звукової будови мови – від сталого спрямування на звукову сторону мови та усвідомлення звукової будови слів до відсутності такої спрямованості та неприйняття завдання аналізу звукового складу слова.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники вказують, що недостатність мовного регулювання грає значну роль у порушенні пізнавальної діяльності дітей з затримкою психічного розвитку.

Особливість словника дітей із ЗПР полягає і в неточному, не диференційованому, інколи ж і неадекватному використанні низки слів, а також у неправильному розумінні та вживанні слів, близьких за значенням.

Часто, для позначення як близьких, а й різко відмінних друг від друга за змістом понять, вони використовують одне й те саме слово. У дітей виражено прагнення позначати одні поняття через інші, навіть якщо ті відносяться до різних смислових груп, і навіть вживати слова, притаманні більш ранньому віку. Так, діти із ЗПР часто відносять до меблів і побутову техніку, і такі предмети домашньої обстановки, як дзеркало, валіза, гітара тощо.

Фахівці вказують, що особливості лексики дітей із ЗПР виявляються і в недостатньої сформованості антонімічних та синонімічних засобів мови. За даними І. Марченко, дітей із ЗПР більшою мірою ускладнює підбір синонімів, ніж антонімів. Під час виконання завдань із добору синонімів діти часто пропонували натомість слова ситуційно близькі (лікар – «хворий»), вогонь –

«полум'я»). Особливі проблеми виявляються при підборі антонімів до малознайомих, рідко вживаних слів, до прикметників, дієслова. У цих випадках діти допускають велику кількість помилок, пов'язаних з використанням неправильного слова чи вихідного слова з приставкою «не» (спокійний – «неспокійний»; хоробрий – «не хоробрий») [6, с.46].

Зазначається, що у дітей із ЗПР є низький рівень орієнтування в просторі, у сприйнятті простору, а, отже, виникають порушення у вживанні слів, що позначають просторові співвідношення. Замість них діти використовують прислівники «там», «тут», «сюди» і т.п. Загалом словниковий запас дітей із ЗПР характеризується бідністю смислових зв'язків між лексичними одиницями, їх невпорядкованістю, порушенням ієрархії між ними[4].

Для імпресивного боку промови характерні труднощі у розумінні складних багатоступінчастих інструкцій, логіко-граматичних конструкцій, недостатня диференційованість сприйманих мовних звуків, відтінків мови.

Експресивне мовлення характеризується бідним словниковим запасом (рідко зустрічаються прикметники, прислівники, звужений дієслівний словник), порушеною звуковимовою, недостатньо сформованою лексико-граматичним строем мови, наявністю аграматизмів, частіше морфологічного характеру, дефектами апарату артикулятора.

За причину зниженої пізнавальної активності у дітей із ЗПР відзначається бідний словниковий запас, що відображає неточні уявлення про навколишній світ. Зазначається недостатня стійкість зв'язку слова та позначання ним предмета. Своєрідність лексики проявляється у неточному вживанні слів, не сформованості узагальнюючого поняття та родовидового співвідношення, недорозвиненням антонімічних та синонімічних засобів мови. Багато граматичних категорій дітей часто не використовують у мові.

Старші дошкільнята із ЗПР зазнають труднощів у процесі словозміни та словотвору, обумовлені порушенням пізнавальної діяльності. Період функціонування неологізмів затягнутий, а період дитячого словотворчості виникає пізніше, ніж у нормі. Дитині дуже складно втілювати думки в

розгорнуті мовні повідомлення, навіть за умови розуміння смислового змісту ситуації, зображеної на картинці або прочитаного оповідання.

Діти з ЗПР часто відволікаються, швидко втомлюються, не утримують у пам'яті завдання часто не можуть довести розпочату роботу до кінця. Всі ці та багато інших особливостей психічних процесів дітей не можуть не позначатися на розвитку їх зв'язного мовлення. Тому у корекційно-розвивальній роботі основна увага приділяється: формуванню монологічного мовлення, навчання дітей складання речень та навчання розповіді різного виду [9, с. 20].

Процес створення будь-якого мовленнєвого висловлювання починається з мотиву. Потреба у спілкуванні з іншими людьми, у пізнанні оточуючого визначає мотиви мовної діяльності. Ця потреба у дітей з затримкою психічного розвитку знижена, відсутній інтерес до розширення свого кругозору, засвоєння нових знань. Вони не бажають говорити, швидко припиняють розмову, грати воліють мовчки, спілкуються у процесі гри рідко. Однак, будь-яке спонукання до подальшого спілкування (похвала, спонукання типу «згадай, що ти ще хотів сказати», «подумай») призводить до різкого збільшення обсягу висловлювання.

У дітей з затримкою психічного розвитку порушена пізнавальна діяльність, що посилює слабку мовну активність. Часто така дитина знаючи матеріал, не відповідає через слабе спонукання до мови. Ця, начебто, невинна реакція на знижену мотивацію у мовній діяльності, крім посилення порушення пізнавальної діяльності, може призвести до неправильного формування думки дитини. Тому особливу увагу необхідно приділяти розвитку мотиваційної сторони мовної діяльності цих дітей. Один з ефективних способів, що сприяють активізації мови, запровадження додаткових мотивів.

Перед виконанням будь-якого завдання треба пояснити його мету, намагатися зробити її значущою для дитини. Для старших дошкільнят істотним мотивом виявляється прагнення піти до школи. Великий вплив на об'єкт та якість відповідей дітей із затримкою психічного розвитку надає похвала. На початковому етапі роботи педагогу слідую починати відповідь самому чи разом із дитиною. Це допомагає розгальмувати її промову. Треба навчати таких дітей

вмінню спостерігати за оточуючими.

Основне завдання впливу на дітей із затримкою психічного розвитку, навчити зв'язно та послідовно, граматично та фонетично правильно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя. Це має важливе значення для спілкування з дорослими та дітьми, а так ж формування особистісних аспектів.

Робота з розвитку зв'язного мовлення ведеться за такими напрямками – це збагачення словникового запасу, навчання складання переказу, вигадкування оповідань, розучування віршів, відгадування загадок. Діти можуть розповісти про себе, про цікаві епізоди зі свого досвіду. Це необхідно розробити для кожної дитини індивідуальну стратегію корекційно-педагогічного впливу, при цьому диференційований підхід повинен враховувати індивідуальні психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку.

Значне місце у роботі над розвитком зв'язного мовлення дітей з затримкою психічного розвитку займають завдання, метою яких є навчання дитини відрізнити закінчену думку від безладного набору слів, знайти зв'язки між реченнями: складання речень з набору слів; завершення незакінченого речення; завершення незакінченого тексту; встановлення логічного зв'язку між двома-трьома реченнями [8].

Головною особливістю корекційної роботи є комплексний підхід до формування тих чи інших навичок у дітей, який передбачає: побудова занять з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; заняття повинні мати інтегративний характер, що передбачає можливість вирішення кількох різнопланових завдань у рамках одного заняття; індивідуальний диференційований підхід: у межах одного завдання можуть збігатися з цільовими установками, але способи виконання даного завдання кожною дитиною можуть бути різними; використання ігрової мотивації на всіх заняттях [10, с, 40].

У процесі актуалізації зв'язного мовлення діти із затримкою психічного розвитку потребують постійної стимуляції з боку дорослих, систематичної

допомоги, яка може виражатися або у формі додаткових питань, або як підказки. Легше у вивченні ситуативна мова, тобто заснована на видимості конкретної ситуації.

Завдання навчання старших дошкільнят із затримкою психічного розвитку в основному збігаються із завданнями дошкільного виховання та навчання дітей у нормі. Тим не менш, важливо наголосити, що при виборі навчальних матеріалів слід враховувати недостатню розвиненість умінь дітей цієї категорії. Логопедична робота повинна містити не лише загальні, а й корекційні, виправні завдання. Такі як: розвиток уваги, збагачення зорових уявлень, розвиток образного мислення, стимулювання пізнавальної активності, зміцнення та розвиток у дітей навичок мовного спілкування

Таким чином, не сформованість зв'язного мовлення у старших дошкільнят із затримкою психічного розвитку пов'язана з недостатньо розвинутою пізнавальною діяльністю та її активністю, особливостями їх психофізичного розвитку.

Центральним завданням мовленнєвого виховання дітей є розвиток зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини. Саме в зв'язному мовленні реалізується основна, комунікативна, функція мови і мовлення. Зв'язне мовлення – вища форма розумової діяльності, яка визначає рівень мовного і розумового розвитку дитини. Оволодіння зв'язним усним мовленням складає найважливішу умову успішної підготовки дітей до навчання в школі.

Зв'язне мовлення дітей із ЗПР характеризується невмінням зв'язно, послідовно передавати свої думки, розповідати про події власного життя. У зв'язку з цим діти виявляються не підготовленими до навчання в школі. Успішність навчання дітей до школи багато в чому залежить від рівня оволодіння ними зв'язним мовленням. Сприйняття і відтворення текстових навчальних матеріалів, уміння давати розгорнуті відповіді на запитання, самостійно викладати свої думки – все це вимагає достатнього рівня розвитку зв'язного мовлення.

Розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗПР краще здійснювати в провідному виді діяльності дошкільника – у грі. У комплексному підході до виховання і навчання дошкільників у сучасній дидактиці важлива роль належить цікавим розвиваючим іграм, завданням, розвагам. Вони цікаві для дітей, емоційно захоплюють їх. Процес вирішення, пошуку відповіді, заснований на інтересі до завдання в даному випадку неможливий без активної роботи думки. Цим положенням і пояснюється значення цікавих завдань для розумового і всебічного розвитку дітей із ЗПР.

Дошкільники з великим бажанням відгукуються на пропозиції брати участь в іграх де можна фантазувати. На успішність навчання впливає не тільки зміст пропонованого матеріалу, але і форма подачі, що здатна викликати зацікавленість і пізнавальну активність дітей. Особливу увагу слід приділяти емоційному комфорту дитини в процесі пізнавальної діяльності. Позитивне підкріплення успіхів і досягнень дітей, емоційне невербальне спілкування дорослого з дітьми – такий фон, на якому має будуватися навчання дошкільників.

Враховуючи потенційні можливості завдань з теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), пропонуємо дослідити його використання в процесі розвитку зв'язного мовлення у дітей із ЗПР.

Література

1. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: АТОПОЛ, 2011. 273с.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 123 с.
3. Кондукова С.В., Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: Зб. наукових праць. Випуск 27. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 5-7.
4. Кудряченко О.С. Логопедичні картки як засіб корекції порушень структури мовлення. *Логопед.* 2017. № 5. С.7-11.
5. Кузьменко О.А. Особливості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика*: зб. тез V регіон. наук.-практ. конф. (19 трав. 2017 р., м. Запоріжжя) / МОН України, Департамент освіти і науки ЗОДА, КВНЗ «Хортиц. нац. навч.-реабілітац. акад.» ЗОР; редкол.: Нечипоренко

В.В. та ін. Запоріжжя, 2017. С.156-158.

6. Марченко І.С. Напрямки логопедичної роботи з дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2015. № 5. С.46-52.

7. Марченко І.С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Наукові записки: Зб. статей НПУ імені М.П.Драгоманова*. 2000. № 1. С.198-205.

8. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 Корекційна педагогіка. Київ, 2001. 20 с.

9. Паламарчук Л.М. Доповідь з досвіду роботи «Особливості використання ігор у мовленнєвому розвитку дітей із затримкою психомовного розвитку». 2016. С.13-29.

10.Рібцун Ю.В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ: Літера ЛТД, 2019. 40 с.

УДК 376-056.36-053.4:37.091.33-027.22-021.464

ОЛЕНА ЛАВРИК,
(м. Миколаїв, Україна)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОЇ УСТАНОВИ

Стаття присвячена висвітленню окремих аспектів актуальної проблеми формування навичок самообслуговування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в умовах інтернатної установи. Обґрунтовується ідея, прямої залежності між рівнем фізичної підготовленості дитини та її психічним розвитком, а також того, що рухова активність сприятливо впливає на перцептивні, мнемічні та інтелектуальні процеси дитини, стимулює її мовленнєвий розвиток, що сприяє активізації пізнавальних процесів.

Ключові слова: навичка, самообслуговування, мовлення, мовленнєвий розвиток, недорозвинення мовлення, корекція, корекційно-розвиткова робота, інтернатна установа.

The article is devoted to highlighting certain aspects of the actual problem of the formation of self-care skills in children with general underdevelopment of speech in the conditions of a residential institution. The idea of direct dependence between the level of physical fitness of the child and his mental development is substantiated, as well as the fact that motor activity has a favorable effect on the perceptive, mnemonic and intellectual processes of the child, stimulates his speech development, which contributes to the activation of cognitive processes.

Key words: skill, self-care, speech, speech development, underdevelopment of speech, correction, correctional and developmental work, residential institution.

Питання охорони здоров'я дитини та сформованості у неї навичок самообслуговування посідають чільне місце в «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті». У цьому документі підкреслюється, що необхідно всіх дітей молодшого шкільного віку охопити медичним доглядом і безплатною підготовкою до школи, яка включає в себе також і сформованість навичок самообслуговування, забезпечити своєчасну діагностику дітей з особливостями психофізичного розвитку [11].

Необхідною умовою гармонійного розвитку дитячого організму, що впливає на формування навичок самообслуговування, є достатня рухова активність (І. Луцик, О. Піменова, М. Рунова, О. Солодков та ін.). Ученими встановлено тісний зв'язок між рівнем фізичного розвитку, фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку і їх руховою активністю (І. Вільчковський, О. Богініч, Н. Денисенко, О. Демидова, М. Єфіменко, В. Іващенко, К. Крутій, О. Курок, В. Кошель, О. Силіна, Г. Юрко та ін.). Крім того, існує пряма залежність між рівнем фізичної підготовленості та психічним розвитком дитини. Рухова активність сприятливо впливає на перцептивні, мнемічні та інтелектуальні процеси, стимулює мовленнєвий розвиток, що веде до активізації пізнавальних процесів тощо [13]. Уміння виконувати основні рухи та гімнастичні вправи; застосовувати здобуті знання, вміння і навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному, так і здоров'ю інших людей дотримання правил безпеки життєдіяльності тощо [3].

У психолого-педагогічній літературі значне місце відводиться проблемі формування навичок самообслуговування у дітей із мовленнєвими порушеннями. Даній темі присвячені праці таких авторів: Н. Аксаріної, Л. Виготського, В. Нечаєвої, Л. Павлової та ін.

Практична і соціальна спрямованість навчання, як ключова позиція концепції освіти дітей з мовленнєвими порушеннями, зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціально-трудової адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування навичок самообслуговування (Г. Блеч,

А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Л. Дробот, Г. Зак, В. Карвяліс, О. Ковальова, С. Конопляста, Б. Пінський, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.).

Оволодіння навичок самообслуговування є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої дитина навчається основам самостійної праці, починає виявляти до неї інтерес, оволодіває певними навичками і вміннями (І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, О. Гаврилов, Л. Занков, Д. Ісаєв).

Практична і соціальна спрямованість навчання, як ключова позиція концепції освіти дітей із мовленнєвими порушеннями, зумовила пріоритет вирішення завдань їх соціально-трудової адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування навичок самообслуговування (Г. Блеч, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, Л. Дробот, Г. Зак, В. Карвяліс, О. Ковальова, С. Конопляста, В. Лубовський, Н. Лур'є, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.).

Важливими для досліджуваної нами проблеми мають праці В. Андрієнка, М. Земцової, С. Коноплястої, І. Моргуліса, В. Ремажевської, С. Федоренко та інших науковців, у яких підтверджено значущість розвитку навичок самообслуговування для соціального розвитку дітей з різними порушеннями мовлення. Авторами вивчено особливості й умови формування цього виду діяльності. Зокрема, переконливо доведено, що успішність формування навичок самообслуговування у дітей з порушеннями мовлення, в багатьох випадках, визначається спеціальною організацією навчально-виховного процесу, формуванням у дітей позитивного ставлення до даного виду діяльності тощо.

Ці положення доповнюють наукові відомості про особливості розуміння та застосування загальнокультурних норм поведінки підлітків із мовленнєвими порушеннями, розкритих у дослідженнях І. Бгажнокової, Ф. Мусукаєвої, В. Синьова та інших дослідників. Важливі наукові положення щодо ролі самообслуговування у формуванні готовності до самостійної господарсько-побутової праці дітей з мовленнєвими порушеннями знаходимо у дослідженні

С. Коноплястої. Визначені дослідницею рівні готовності та педагогічні умови їх формування мають принципове значення для вирішення завдань нашого дослідження.

У дослідженнях Ж. Декролі, бельгійського педагога, психолога і лікаря трудове виховання розглядається як процес розвитку дитини, який враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. На основі такого трактування, дослідник розробив систему навчання та виховання «Школа для життя, через життя», основою якої виступили потреби дитини. До головних потреб дитини він відносить: потребу в їжі, самозбереженні, самозахисті, спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку. Кожна з перерахованих потреб, згідно з законом асоційованих зав'язків, виступає генератором уваги і думок дитини, своєрідним «центром інтересу» і породжує окремі його групи. Аналогічно створюється комплекс інтересів на основі кожної з вищезазначених потреб. Таким чином, будується цілісна система, яку Ж. Декролі назвав «програмою асоційованих ідей», яка складається з таких розділів:

1) дитина та її потреби;

2) дитина та середовище (дитина і природне середовище: дитина і рослини; дитина і тварини; дитина і соціальне середовище: дитина і сім'я; дитина і навчальний заклад: педагоги, товариші; дитина і суспільство (рідний край, Батьківщина, людство)) [7].

Ключовим у описаній програмі є соціальний момент, а саме – спільна праця як логічний результат елементарних потреб (потреба в їжі, боротьба з негодом, захист від небезпеки і ворогів) [7].

Це, у свою чергу, уможлиблює моральне виховання, зокрема, розвиток суспільних прагнень. За допомогою наочності та особистого досвіду у дітей формуються поняття, які закріплюються в пам'яті шляхом вправ і засвоюються в єдності з навичками й уміннями. Отже, в ході комплексного вивчення теми дитина розвивається через безпосереднє оволодіння соціальним досвідом, що визначає науково-практичну цінність ігрової технології бельгійського вченого.

Готовність дитини до певних видів ігрової, навчальної, трудової діяльності формується неодноразово, а зумовлюється рівнем дозрівання відповідних функціональних систем. Виразною особливістю молодшого шкільного віку виступає інтенсивний розвиток рухових аналізаторів та пов'язаної з ними великої потреби в руховій активності. Діти готові до виконання не тільки простих рухів (ходіння, біг, стрибки тощо), а також і складних: самостійно одягатися, роздягатися, застібатися тощо. Якість виконання цих дій опосередковується рівнем моторної зрілості дитини (Л. Виготський, Г. Костюк) [5].

Питання формування навичок самообслуговування, як основи розвитку самостійності дитини, вивчалися в аспекті трудового виховання Н. Аксаріною, Г. Годіною, Г. Ляміною, Є. Радіною та іншими. Вони розглядали ранній період дитинства як сензитивний щодо формування способів дій із самообслуговування, оскільки на 2-3 році життя в онтогенезі пробуджується висока природна цікавість дитини до праці дорослих і наполегливе прагнення самій включитися в спільні з дорослими дії. Крім того, потребами предметно-практичної, а згодом ігрової діяльності молодших школярів мотивується їх пізнавальна діяльність в цілому [6].

Проте, в рекомендаціях фахівців приділяється менша увага вивченню сформованості навичок самообслуговування і специфіці особистісних проблем, які виникають у дітей із мовленнєвими порушеннями в процесі їх соціалізації, та недостатньо розглядаються особливості їх соціально-психологічної адаптації в умовах інтернатного навчального закладу.

Розвиток навичок самообслуговування для дитини з мовленнєвими порушеннями являється особливою проблемою. Складність навчання таким навичкам пов'язана з порушеннями контакту, труднощами довільного зосередження і страхами. Дітям із порушеннями іноді нелегко освоювати нові навички – пробувати незнайомі види їжі, одягатися, мити руки, привчатися до туалету, оскільки дитина не в повному обсязі володіє своїм тілом.

У процесі повсякденної роботи з дітьми необхідно прагнути до того, щоб виконання правил особистої гігієни стало для них природним, а гігієнічні навички з віком постійно вдосконалювалися. На початку дітей привчають до виконання елементарних правил: мити руки перед їжею, після користування туалетом, ігри, прогулянки і т.д. Діти молодшого шкільного віку більш усвідомлено повинні ставитися до виконання правил особистої гігієни; самостійно мити руки з милом, намилюючи їх до утворення піни і насухо їх витирати, користуватися індивідуальним рушником, гребінцем, стаканом для полоскання рота, стежити, щоб всі речі були у чистоті. Формування навичок самообслуговування припускає і вміння дітей бути завжди охайними, помічати неполадки в своєму одязі, самостійно або за допомогою дорослих їх усувати.

Для формування навичок самообслуговування в умовах спеціального закладу освіти потрібно виробити загальні критерії в оцінці окремих дій, чітко визначити місце розташування речей, іграшок, порядок їх збирання і зберігання. Для дітей із мовленнєвими порушеннями особливе значення має сталість умов, знання призначення і місця кожної потрібної йому протягом дня речі [12].

Головними методами навчання дітей із мовленнєвими порушеннями є наочні, словесні, ігрові та практичні методи.

Для дітей із мовленнєвими порушеннями велике значення має усвідомлення значення навичок самообслуговування, їм потрібно повідомляти елементарні знання про раціональні правила особистої гігієни, її значення для кожного і для оточуючих, виховувати відповідне ставлення до гігієнічних процедур. Все це сприяє міцності і гнучкості навичок, а це дуже важливо для створення стійких навичок. З цією метою можна так само використовувати варіативні завдання, незвичайні ситуації під час гри, заняття, прогулянки.

Для прищеплення навичок самообслуговування у всіх вікових групах в умовах спеціального закладу освіти застосовується показ, приклад, пояснення, пояснення, заохочення, бесіди, вправи в діях. Широко використовуються, особливо в молодшому шкільному віці, ігрові прийоми: дидактичні ігри,

забавлянки, вірші («Чистіше мийся - води не бійся», «Рано вранці на світанку вмиваються мишенята, і кошенята, і каченята, і жучки, і павучки ...» і т.п.).

У вихованні навичок самообслуговування важлива єдність вимог співробітників спеціального закладу освіти та батьків. Дитина з мовленнєвими порушеннями не відразу і з великими труднощами здобуває необхідні навички, йому буде потрібна допомога дорослих.

«Методичні прийоми, які використовує педагог, необхідно міняти, а умови повинні бути постійними», - вважають Р.С. Буре і А.Ф. Островська [3, с.35].

Одним з провідних прийомів у всіх вікових групах є повторення дій, вправ, без цього навик не може бути сформований. На перших порах формування досвіду слід перевірити, як виконані окремі дії або завдання в цілому, наприклад, попросити перед миттям: «Покажіть, як ви закотили рукави» або після миття подивитися, наскільки чисто і сухо витерті руки. Цікавою формою роботи в освоєнні навичок самообслуговування є дидактичні ігри.

Вчені досліджували розвиток навичок самообслуговування у дітей із загальним недорозвитком мовлення через призму розвитку мовлення дітей. Так, вивчаючи найбільш складні, системні мовленнєві порушення, Р. Левіна писала, що «ЗНМ у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом означає таку форму мовленнєвої аномалії, при якій спостерігаються порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і смислової складових мовлення» [2, с. 67].

За клінічним складом О. М. Мастюкова [1] виокремила три основні групи дітей із мовленнєвим недорозвитком:

а) так званий неускладнений варіант загального недорозвитку мовлення, при якому відсутні грубі ураження центральної нервової системи, але наявні недостатня регуляція м'язового тону, неточність диференційованих рухів; у таких дітей з спостерігається деяка емоційно-вольова незрілість, слабка регуляція довільної діяльності і т. п.;

б) ускладнений варіант ЗНМ, при якому власне мовленнєвий дефект поєднується з низкою неврологічних та психопатологічних синдромів (цереброастенічний, неврозоподібний, синдром підвищеного внутрішньочерепного тиску, рухових розладів і т. д.); таким дітям властива низька працездатність, моторна незграбність, порушення окремих видів гнозису та праксису тощо;

в) грубий і стійкий недорозвиток мовлення, при якому спостерігаються ураження мовленнєвих зон кори головного мозку; це, як правило, діти з моторною алалією.

У працях багатьох авторів (В. Воробйової, М. Гріншпуна та ін.) підкреслюється, що характерною ознакою групи дітей із ЗНМ є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, афазія, стерті та інші форми дизартрії, затримка психічного розвитку та ін.).

Мовленнєвий недорозвиток може спостерігатися при різних клінічних формах мовленнєвої патології у дітей. За умов локального ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному чи ранньому довербальному періоді розвитку дитини у неї виникає стійкий та специфічний мовленнєвий недорозвиток – моторна алалія. Її основними проявами є аграматизми, труднощі вибору фонем та визначення порядку їх розташування в словах, порушення складової структури, низька мовленнєва активність, тобто несформованість мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань при відносному збереженні смислових та сенсомоторних операцій.

Внаслідок порушення роботи мовнослухового аналізатора, причиною якого є ураження скроневої ділянки домінантної півкулі, виникає сенсорна алалія. При цьому не формується предметна співвіднесеність почутих і вимовлених дітьми слів.

У поєднанні мовленнєвого недорозвитку з дизартрією (особливо псевдобульбарною) у дітей відмічаються порушення дрібних,

диференційованих рухів, м'язового тонусу, обмеженість діяльності мовнорухового апарату в результаті паралічів та парезів. У дітей спостерігаються порушення рівноваги та координації рухів, несформованість загального й орального праксису, окремі риси емоційно-вольової незрілості.

ЗНМ спостерігається також на фоні розсіяної органічної симптоматики чи мінімальної мозкової дисфункції (ММД), яка характеризується підвищенням м'язового тонусу, порушенням апетиту та сну, надмірною збудливістю, руховим занепокоєнням, затримкою темпів психомоторного розвитку.

Наукові дослідження О. Черкасової та ін. свідчать про наявність у дітей із мовленнєвими вадами мінімальних порушень слуху від 12 до 25 дБ на низькі та середні частоти (так звана кондуктивна туговухість I ступеня). Експериментально доведено: якщо порушення слухової функції відбуваються до появи мовлення чи на перших етапах його формування, то це може призвести до ЗНМ.

Багато авторів (О. Вінарська, С. Шаховська та ін.) основним дефектом мовлення дітей із ЗНМ вважають дефіцитарність їх мовленнєвих можливостей, порушення власне потенцій до розвитку мовлення. Вади функціонування мовленнєвої діяльності у дітей проявляються у зниженій мовленнєвій активності, недостатній увазі до мовленнєвого оточення, труднощах актуалізації знайомих слів, відсутності операції генералізації, перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова, у порушенні програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу (Б. Гріншпун, Р. Левіна, А. Маркова, О. Мастюкова, Т. Філічева та ін.).

Основними симптомами дизонтогенезу при ЗНМ є стійка й тривала відсутність у дитини мовленнєвого наслідування, відтворення переважно відкритих складів, елізії звуків і складів у словах. Пасивний запас слів значно більший і переводиться в актив дуже повільно (С. Шаховська). Діти не використовують наявний у них запас лінгвістичних одиниць, не вміють оперувати ними, що свідчить про несформованість мовних засобів,

неможливість спонтанно здійснювати вибір мовних знаків та використовувати їх у мовленнєвій діяльності.

При ЗНМ формування граматичної будови мовлення відбувається з більш значними труднощами, ніж оволодіння активним і пасивним словником. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди абстрактніші, ніж лексичні, а граматична будова мови організована на основі значної кількості мовних правил. Як граматична форма словозміни, словотворення, так і різні типи речень з'являються у мовленні дошкільників із ЗНМ відповідно до послідовності появи вищезазначених категорій у нормальному онтогенезі. Своєрідність оволодіння граматичною будовою мови дітьми із ЗНМ проявляється у повільнішому темпі засвоєння, в дисгармонії розвитку морфологічної, синтаксичної мовних систем, у спотворенні загальної картини мовленнєвого розвитку. В. Воробйова та С. Шаховська зазначають, що зв'язне мовлення дітей із ЗНМ недосконале за своєю структурно-семантичною організацією, у них виявляються значні труднощі в програмуванні висловлювання, синтезуванні окремих елементів у єдине структурне ціле і відборі матеріалу з тією чи іншою метою.

У дітей із ЗНМ також відмічається порушення формування синтаксичної структури речення. Найчастіше воно виражається в елізіях членів речення (переважно дієслів), у незвичному порядку слів, що проявляється навіть у повторенні речень: «Квітоська поїя» – Квіточка полита Марійкою; «Ова тайцік» – Вова ліпив зайчика). Чи не найважчими для дітей із ЗНМ є речення ускладненої синтаксичної структури. Спонтанний розвиток мовлення дітей із ЗНМ протікає уповільнено й своєрідно, внаслідок чого різні ланки мовленнєвої системи тривалий час залишаються несформованими.

Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Аналіз літературних джерел і практики виховання та навчання дітей зі складними мовленнєвими розладами (Р. Белова-Давід, А. Воронова, Ю. Гаркуша, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.) свідчить про

порушення у дітей із ЗНМ зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери, що в цілому негативно впливає на їхній загальний та мовленнєвий розвиток.

Н. Уманська, Л. Давидович вказують на первинну збереженість інтелекту дітей із ЗНМ, однак дослідники (Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун) вказують на різний рівень сформованості у дітей із недорозвитком мовлення психічних функцій у цілому та інтелектуального розвитку зокрема.

У більшості дітей із ЗНМ переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. За даними численних авторів (О. Усанова, Е. Фігердо, Т. Фотекова та ін.) можна зазначити, що у переважній більшості дітей-логопатів дефекти мовлення супроводжуються різноманітними порушеннями моторики.

Типовим є і недостатність самоконтролю під час виконання завдань. Залежно від переважання процесів збудження чи гальмування в корі головного мозку рухи можуть бути різкими, хаотичними чи, навпаки, скутими, уповільненими. У дітей із ЗНМ часто спостерігаються розлади вегетативної нервової системи, які виражаються симптомами підвищеного потовиділення, енурезу, порушеннями сну, апетиту, ослабленістю, схильністю до інфекційних захворювань.

Отже, ЗНМ – це системне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості 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).

Таке системне мовленнєве порушення потребує тривалої та копіткої логопедичної роботи, спрямованої на розвиток як специфічно мовленнєвих, так

і загально функціональних механізмів мовленнєвої діяльності (за Є. Соботович) [4].

Всі навички самообслуговування прищеплюються дітям із мовленнєвими порушеннями в умовах інтернатної установи в процесі різноманітних видів діяльності і відпочинку, тобто в кожному компоненті режиму можна знайти сприятливий момент для гігієнічного виховання.

Література

1. Андрієнко В.І. Вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 1994. 23 с.

2. Бабіч Н.М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 242 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А.М. Богуш; авт. кол.: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч та ін. *Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу»*. Київ, 2012. 30 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovijkomponent-do-shkilnoyi-osviti-v-ukrayini>

4. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454

5. Варченко Н. Виховуємо самостійність. *Дитячий садок*. 2003. № 38. С. 22 – 23.

6. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

7. Гончаренко А.В. Взаємини однокласників у дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 1999. № 9. С. 4.

8. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. с. 57.

9. Докшина Н., Самбурська Л. Діти які мають особливості психофізичного розвитку. *Психолог*. 2004. № 44 (листопад). С. 22-27.

10. Дробот Л.С. Формування санітарно-гігієнічної культури в учнів допоміжної школи-інтернату: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006.

11. Миронова С.П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. С. 16-23.

12. Наказ Міністерства охорони здоров'я від 08.10.07 р. № 623 «Про затвердження форм індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда та порядку їх складання».

13. Словник української мови у 20 томах (СУМ-20). 2010 р., Видавництво «Наукова думка», 980 с.

УДК 376-056.262

КАТЕРИНА ЛЕУНОВА
(м. Миколаїв, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проведено загальний аналіз особливостей організації корекційно-психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Охарактеризовано конструктивні способи підтримки та допомоги дітей з особливими освітніми потребами, які можуть надаватися закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами. Особлива увага приділена команді супроводу дитини та організації роботи з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, корекція, інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, корекційно-логопедична робота з дітьми, команда супроводу дитини, інклюзивно-ресурсний центр, корекційно-психолого-педагогічний супровід.

The article provides a general analysis of the peculiarities of the organization of correctional-psychological-pedagogical support for children with special educational needs in the conditions of an inclusive educational space. Constructive ways of supporting and helping children with special educational needs, which can be provided by educational institutions and inclusive resource centers, are characterized. Special attention is paid to the child support team and the organization of work with parents raising children with special educational needs.

Key words: child with special educational needs, correction, inclusion, inclusive educational environment, correctional and speech therapy work with children, child support team, inclusive resource center, correctional psychological and pedagogical support.

Актуальною в сучасній системі освіти стає зорієнтована на варіативні системи навчання й виховання різних категорій дітей, ідея Л. Виготського про необхідність створення для кожної дитини умов, відповідних до її індивідуальних особливостей і таких, що сприяють реалізації її потенційних здібностей. Вчений, обґрунтовуючи можливість та доцільність навчання, переслідує як основну і найважливішу мету – розвиток дитини.

У сучасних суспільствах постійно збільшується зростання дітей з особливими освітніми потребами. Відтак важливим завданням стає проведення термінових заходів щодо раннього виявлення та розвитку таких дітей й надання їм кваліфікованої допомоги. Більшість розвинених країн зосередили увагу на проблемі ще 30 років тому, відтак започаткували наукові дослідження процесів розвитку мозку та інтелекту в ранньому дитинстві, результати яких доводять важливість раннього комплексного втручання (супроводу дітей). В Україні започатковано діяльність ІРЦ, в яких педагоги та батьки отримують необхідну підтримку щодо супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні.

У сучасній науці на достатньому рівні розроблено проблеми діагностики та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, доведена ефективність описаних методик роботи щодо виправлення різного виду порушень, проаналізовано корекційно-розвиткова діяльність фахівців, яка показує високу результативність та ефективність [8]. Важливого значення набуває висновок щодо ефективної організації супроводу дітей з проблемами в розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Задля ефективного супроводу дітей з порушеннями розвитку особливого значення набуває ставлення сім'ї та сприймання дитини з особливими освітніми потребами її рідними. Відтак учені поділяють дітей з особливими освітніми потребами враховуючи ставлення до порушень розвитку: приховують існування інвалідності; які не приховують інвалідність; які не знають про свою інвалідність (батьки не інформують дітей про їх інвалідність). У дітей першого типу формується негативне ставлення до себе та неприйняття свого захворювання, вони здебільшого стурбовані не відповідністю власного «Я» загальним стандартам. Саме наявність неприйняття оточуючими змушує їх долати психологічні бар'єри входження в соціум, формуючи важкі психологічні травми.

Відтак в процесі корекційно-педагогічного супроводу фахівцеві під час взаємодії важливо: враховувати почуття страху дитини в спілкуванні з іншими

дітьми та дорослими; створювати атмосферу безпечного самопізнання; готувати дитину до адекватного сприймання можливостей некоректної поведінки з боку оточуючих; формувати незалежне ставлення до суджень оточуючих з приводу зовнішності, здібностей, здоров'я тощо; вчити контролювати негативні емоції в соціально прийнятних формах; допомогти пережити психологічну агресивність зі сторони оточуючих; активізувати внутрішні резерви, що дозволяють долати труднощі соціалізації; стимулювати прагнення дитини стати кращою; надавати конкретну допомогу в подоланні певних труднощів.

Діти другого типу, котрі не приховують свою інвалідність, мають характерні кілька варіантів поведінки: маніпулювання оточуючими з метою отримання персональної вигоди. Педагогу в такому випадку важливо: створювати атмосферу безпечного самопізнання; виховувати самостійність та відповідальність за життя без надмірної опіки; вчити керувати власними діями: реалізувати поставлену мету, оцінювати та контролювати результати дій; фіксувати увагу дитини на позитивних результатах; створювати ситуації успіху; вчити елементів самообслуговування та самодопомоги; стимулювати здатність до самопізнання; активізувати внутрішні резерви, що дозволяють долати труднощі соціалізації.

Діти означеної групи прагнуть самостійно долати всі труднощі, їх обурює ставлення як до хворих. Небезпека такої поведінки полягає в тому, що діти здебільшого не спроможні адекватно оцінити власні можливості, відтак інколи наслідком стає погіршення здоров'я та психічного стану. Педагогу важливо: створювати атмосферу безпечного самопізнання; формувати адекватне ставлення до власного стану здоров'я; вчити дитину звертатися за допомогою при необхідності, не відчуваючи сорому; активізувати внутрішні резерви, що дозволяють долати труднощі соціалізації.

Для дітей третього типу, які не знають про власну інвалідність, характерна поведінка з орієнтацією на поведінку дітей з нормо-типовим розвитком. Вони не усвідомлюють стану свого здоров'я, можуть включатися в діяльність, не зіставивши її власними можливостями. Гостро реагують на

поінформування про те, що вони люди з особливими освітніми потребами. Педагогу у роботі з такими дітьми необхідно: створювати атмосферу безпечного самопізнання; готувати дитину до сприймання інформації щодо стану свого здоров'я; розглянути разом з дитиною можливості розумного ризику; визначати перспективи розвитку з урахуванням особливостей захворювання; фіксувати увагу дитини на позитивних результатах; створювати ситуацію успіху; активізувати внутрішні резерви, які допомагають долати труднощі соціалізації.

Вищезначена класифікація допомагає фахівцям супроводу планувати конструктивні способи підтримки та допомоги, розгорнути внутрішні резерви дитини з урахуванням особливостей її ставлення до власних проблем. Водночас усі діти з проблемами в розвитку потребують особливої уваги під час організації супроводу в умовах спілкування з однолітками.

Зацікавленість, підтримка з боку педагогів та психологів та інших фахівців задля того, щоб дитина відбулася як особистість, стала максимально психологічно інтегрованою в суспільство – основна умова ефективного супроводу. Лише за умови саме такого спрямування діяльності дитина з особливими освітніми потребами отримає досвід захисту власних можливостей, а відтак і майбутнього.

У сучасних умовах переходу країни на інклюзивне навчання система ранньої психолого-педагогічної допомоги дітям з проблемами в розвитку починає створюватися. В її основі – спеціальні програми раннього розвитку дітей, які розроблено вітчизняними та іноземними вченими. Відкриваються приватні реабілітаційні центри для дітей та підлітків, де усі можуть отримати необхідну підтримку та навчитися спеціальних методів і прийомів взаємодії з дитиною, організувати навчальне середовище й активно включитися в процес розвитку дитини загалом.

В Україні ще з 1992 року започатковано системні наукові розробки моделей раннього виявлення дітей з підозрами на порушення в розвитку,

диференціальної діагностики та ранньої комплексної (медико-психолого-педагогічної) допомоги дітям раннього віку з різними порушеннями у розвитку.

Комплексна медико-психолого-педагогічна діагностика дітей раннього віку здійснювалась за участі лікаря-невропатолога, психолога, педагога-дефектолога, психіатра та логопеда. Під час обстеження визначали рівень психічного розвитку дитини, стан її емоційної та особистісної сфери, особливості формування рухових навичок. На підставі аналізу результатів обстеження складався висновок та описувались рекомендації щодо навчання і вихованню дитини, корекції наявних відхилень розвитку.

Постійне збільшення кількості дітей з відхиленнями у розвитку привело до того, що диференційована мережа психолого-педагогічної та корекційно-логопедичної допомоги дітям не здатна охопити всю цю кількість дітей і, що найважливіше, дітей молодшого та раннього віку. Психолого-педагогічну підтримку дітям з особливими освітніми потребами, їх батькам і фахівцям покликана надавати система раннього виявлення і ранньої спеціальної допомоги [7].

Логопедичний супровід – один із пріоритетних напрямів роботи з родинами, які виховують дітей з порушеннями мовлення. Логопедичний супровід будемо розглядати через призму взаємодію педагогів з учасниками корекційного процесу: дитина, батьки, інші фахівці.

Успіх корекційно-логопедичного супроводу здебільшого залежить від взаємодії педагогів та батьків, від єдності й системності вимог та прийомів роботи з дітьми. Співпраця педагогів та батьків прослідковується на всіх етапах роботи з дитиною, починаючи з первинного обстеження, результати якого повідомляються, обговорюються та фіксуються. Також рідні систематично інформуються про особливості і зміст корекційно-розвиткової роботи з дітьми, й водночас отримують інформацію про успіхи дітей [9].

Відтак реалізація корекційно-логопедичних завдань в умовах взаємодії учасників освітнього простору (дитина-логопед-фахівці-батьки) розширює загальноприйнятту схему супроводу дитини.

Систему корекційно-логопедичного супроводу будемо розглядати у двох узагальнених напрямках роботи:

1) Логопедичний: знання про періоди й особливості мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, розвиток уміння активізувати мовленнєве спілкування дітей, формування знань про прояви мовленнєвих порушень у дітей різного віку, створення мотивації для участі в спільній з логопедом та іншими фахівцями корекційно-логопедичній роботі з дітьми, формування вмінь виконувати завдання та використовувати прийоми корекційно-логопедичної роботи. Вище означене спрямовує процес проведення систематичної допомоги, дотримання вимог й забезпечення наступності логопедичного впливу, проведення систематичної корекційно-розвиткової роботи.

2) Психологічний: передбачає знання про процес мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, знання про вікові особливості та можливості дітей з порушенням мовлення, створення мотивації для мовленнєвого спілкування дітей, створення умов для загального й мовленнєвого розвитку дітей, створення шляхів взаємодії дітей у колективі інших дітей та дорослих, батьків.

Отож можна виділити наступні форми та види логопедичної роботи з батьками: спільну роботу (батьківські збори, консультації, семінари, фронтальні відкриті заняття, тренінги, круглі столи, посібники, бібліотека ігор та вправ, відеотека, свята на мовленнєву тематику, дні відкритих дверей, конференції тощо), індивідуальні форми роботи (індивідуальні бесіди, практикуми, індивідуальні заняття, рекомендації, зошит для виконання завдань, анкетування, електронні ресурси).

У сучасних умовах інформатизації освіти ефективною формою супровідної роботи з батьками є використання хмарних технологій задля індивідуальної і спільної діяльності. Задля реалізації завдань корекційно-логопедичного супроводу батьків, які виховують дітей з порушеннями мовлення засобами хмарних технологій використовують блоги, онлайн-конференції (скайп-чи вайбер-зустрічі), спілкування в месенджерах та соціальних мережах [6].

Блог – «мережевий журнал чи щоденник подій» – це веб-сайт, зміст якого

полягає в записі, зображенні чи мультимедіа, що щоразу додаються. Для блогів характерними є короткі записи тимчасовозначущих фрагментів діяльності. Логопедичний блог педагога може містити короткі повідомлення, фото, відео, посилання на літературу, розвивальні ігри для дітей тощо. Означений вид взаємодії заслуговує на увагу та має низку переваг: індивідуалізація інформації, економія часу, наявність зворотного зв'язку. Однак існують й недоліки: відображає лише певну кількість записів, і ведення блогу потребує наявності певних знань та вмінь веб-конструювання[3].

Онлайн-конференції за допомогою сервісів Skype, Viber тощо допомагають проводити оновлені форми взаємодії у реальному часі без безпосередньої присутності учасників заходу. Важливим стає присутність та підключення до мережі Internet, задля зв'язку та вирішення нагальних питань щодо навчання, виховання та корекції мовлення дитини. Використання месенджерів та соціальних мереж допомагає фахівцям супроводу виконувати низку завдань. Функції месенджерів та соціальних мереж задля корекційно-логопедичного супроводу: консультування, відповіді на запитання, розміщення рекомендацій для батьків, розсилання запрошень певної форми.

Означені додатки дають змогу простежити динаміку мовленнєвого розвитку кожної дитини, зокрема (є обмеження, відтак означена інформація персоналізована й призначена лише для конкретної родини). Стрічка часу це часова шкала, на яку можна нанести певні події в хронологічній послідовності (фрагменти занять, посилання на літературу та інші сайти для детального пояснення того, що відбувається на екрані). Відтак батьки також можуть приймати участь у створенні стрічки часу, додаючи відео виконання домашніх завдань корекційно-логопедичного спрямування, фрагментів мовленнєвої активності дитини.

Вище означена спільна діяльність батьків, вчителя-логопеда, психолога, педагогів сприяє отриманню результатів корекційно-розвиткової роботи, приділяючи максимум уваги проблемам дитини у зручний час використовуючи Internet-ресурси. Підсумовуючи вище означене, можемо стверджувати те, що

організація корекційно-логопедичного супроводу в умовах інклюзивної освітнього середовища передбачає не лише взаємодію з дитиною задля вирішення її проблем, а навпаки, забезпечує актуалізацію її особистісного потенціалу та прояви самостійності. Відтак зміст супроводу є особистісно-орієнтованим, який спроможний виконати певні функції [2].

Науковцями визначено особливі функції супроводу, які важливо враховувати в корекційно-логопедичній роботі: діагностика проблеми; надання первинної допомоги під час реалізації плану; інформація про шляхи можливого вирішення проблеми (прогнозування змісту корекційної роботи); консультація на етапі прийняття рішень та планування роботи (допомога педагогам, батькам, складання рекомендацій).

Опираючись на теоретично-обґрунтовані узагальнення вчених щодо порушеної проблеми визначено провідні принципи (індивідуальний та диференційований підхід, цілісність, системність, безперервність, створення ситуації успіху та забезпечення позитивного емоційного самопочуття усіх учасників освітнього процесу, міждисциплінарна взаємодія команди фахівців тощо) та компоненти корекційно-логопедичного супроводу інклюзивної освіти (діяльність вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), асистента вчителя та служби супроводу родин, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, які спрямовано на систематичну динаміку психолого-педагогічного статусу, психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини у процесі навчання, створення соціально-психологічних та освітніх умов для розвитку особистості кожного).

Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, водночас і в закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових

послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [1].

Асистентпедагогауспівпрацізпедагогомзбагачуєнавчальнуюпрограмутанадає допомогу дітям з особливими освітніми потребами в процесі набуття знань, вмінь та навичок, які важливі для повноцінного життя в суспільстві. Окрім того, асистент педагога має компенсувати труднощі дитини з особливими освітніми потребами у засвоєнні навчальної програми та забезпечити супровід такої дитини. Вагоме місце посідає психологічна допомога, спрямована на забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому закладі.

На усіх етапах інклюзивного навчання супровід спрямовано на забезпечення позитивного емоційного самопочуття вихованців, водночас сприяючи взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Вченими встановлена пряма залежність між наявністю соціально-емоційного благополуччя дитини у колективі та її успішністю в усіх видах діяльності.

Зокрема, технологія соціально-емоційного виховання передбачає: роботу з педагогами, дітьми із нормативним рівнем розвитку та їхніми батьками в системі інклюзивної освіти, спрямовану на подолання у них негативного ставлення, формування прийняття та розуміння вихованців, які потребують корекції розвитку; формування у дітей із особливими освітніми потребами соціальної компетентності, комунікативних навичок, подолання соціальної ізоляції; виховання соціальної зрілості у вихованців, які потребують корекції розвитку, та їхніх здорових однолітків[5].

Цінним для нашого дослідження є напрацювання новозеландського професора Девіда Мітчелла щодо визначення п'яти рівнів залучення батьків до інклюзивної освіти своїх дітей: інформаційний (полягає у наданні інформації батькам про існуючі навчальні програми); участь батьків у заходах спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку; діалог та обмін думками; участь у прийнятті спільних рішень; прийняття відповідальності за власні дії (полягає у залученні батьків до організації спільного навчання дітей).

Важливим аспектом в означеному контексті є обґрунтування конкретних

методик та технологій діяльності педагогів, які працюють в умовах інклюзії, як закономірного етапу розвитку національної системи освіти. Адже інклюзія охоплює важливі соціальні аспекти діяльності закладу освіти, зокрема, створення морального, матеріального та педагогічного середовища, адаптованого до освітніх потреб кожної дитини, командна робота, співпраця з батьками тощо.

У контексті дослідження зауважимо, що чільне місце у створенні інклюзивного освітнього середовища належить фахівцям, які мають базову спеціальну освіту, та педагогам із базовим рівнем знань і спеціальним компонентом професійної кваліфікації.

Відтак пріоритетним напрямком підготовки у закладах вищої освіти є знання методики роботи з дітьми, які потребують корекції розвитку. Змістом означеної освіти стають основи спеціальної педагогіки та психології з певними методичними аспектами, які забезпечили б можливість кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем розвитку в умовах інклюзії [4].

З метою організації корекційно-логопедичного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища майбутні фахівці мають послуговуватись вміннями: здійснювати моніторинг індивідуальних досягнень дітей з порушеннями розвитку та адекватно оцінювати причини порушень; своєчасно виявляти порушення розвитку дітей та у співпраці з командою супроводу надавати психолого-педагогічного допомогу дітям та їх сім'ям; дотримуватись індивідуального та диференційованого підходів у професійній діяльності; формувати готовність усіх дітей до позитивної спільної взаємодії; проводити роботу з батьками щодо надання правдивої інформації про дітей

Організація інклюзивної практики – це процес творчий. В інклюзивному підході до освіти закладено можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми й способи організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Відтак педагог в процесі підготовки оволодіває особливим набором професійних якостей, які сприяють реалізації інклюзивної практики.

Означене дослідження психолого-педагогічного та корекційно-логопедичного супроводу розглядає як системну діяльність суб'єктів інклюзивної освіти, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних, психотерапевтичних та корекційно-розвиткових умов з метою успішного включення дитини з особливими освітніми потребами в соціум, який сприяє ефективному засвоєнню знань, умінь і навичок дітей, їх адаптації, реабілітації, особистісному становленню як особистості, нормалізації сімейних взаємин тощо.

Література

1. Вознюк О.В., Вознюк О.М. Основні аспекти професійно психологічної готовності педагога до праці в інклюзивному середовищі закладів загальної освіти. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи*: зб. наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.) / за заг. ред. Поясик О.І., Петрів О.П., Лаппо В.В. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 101-108.
2. Вознюк О.М. Значення психологічного супроводу в інклюзивній освіті. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону*: збірник матеріалів конференції / За ред. О. В. Пастовенського. Житомир, 2017. С. 61-66.
3. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf>
4. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 150 с.
5. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О.О., Софій Н.З., *Логопедія*. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с.
6. Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання: монографія / О.М. Дікова-Фаворська, С.Г. Здрагат. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. 416 с.
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник / наук. Кер. О.Л. Кононко. Київ: Ред.журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
8. Кондукова С.В., Базима Н.В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2015. № 1. С. 15-21.

9. Побудова взаємин співробітництва заради виконання потреб інклюзії / Мастроп'єрі та ін. Карра Delta Pi Res 44. №4. 2008.

УДК373.2.091-056.2/.3:376:316.6

АННА НІКОРА,
(м. Миколаїв, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті розкрито теоретичні основи організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти України та зроблено спробу описати їх вплив на підготовку майбутніх фахівців зі спеціальної освіти у закладах вищої освіти. Крім того, автор описує та коротко характеризує основні структурні компоненти інклюзивного навчання; основні методологічні підходи до підготовки означеної категорії фахівців у закладі вищої освіти та наявні перешкоди (бар'єри) у підготовці спеціальних педагогів.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивне навчання, освітній простір, діти з особливими освітніми потребами, фахівець зі спеціальної освіти, професійна діяльність, інклюзивно-ресурсний центр, підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії.*

The article reveals the theoretical foundations of the organization of inclusive education of children with special educational needs in educational institutions of Ukraine, and an attempt is made to describe their influence on the training of future specialists in special education in institutions of higher education. In addition, the author describes and briefly characterizes the basic structural components of inclusive education; the main methodological approaches to the training of a certain category of specialists in a higher education institution and existing obstacles (barriers) in the training of special teachers.

Keywords: *inclusion, inclusive education, educational space, children with special educational needs, specialist in special education, professional activity, inclusive resource center, training of specialists in special education for professional activities in conditions of inclusion.*

Право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання, в Україні закріплено на законодавчому рівні. Наслідком активного утвердження інклюзивного навчання, стало накопичення значного масиву інформації щодо специфіки організації єдиного освітнього процесу для дітей з особливими освітніми

потребами та дітей з нормотиповим рівнем розвитку; накопичення практичного педагогічного досвіду щодо встановлення найсуттєвіших особливостей організації та безпосередньої реалізації інклюзивного навчання в освітньому просторі масової школи. Основними характеристиками системи освіти стають якість, доступність, особистісна орієнтація та партнерство.

Інклюзивна освіта утверджується вагомим елементом сучасної соціальної реальності з усім розмаїттям її структурних компонентів, а саме:

- *цінностями інклюзивної освіти*: рівність, права, участь, повага до багатоманітності, спільнота, сталий розвиток, ненасильство, довіра, чесність, мужність, радість, співчуття любов, надія/оптимізм, краса [1];

- *принципами інклюзивної освіти*: еволюційності і поетапності розвитку інклюзивної практики; системності змін в освіті загалом; визнання права на доступ до якісної освіти для усіх учнів; принцип партнерства усіх учасників освітнього процесу; принцип «презумпції компетентності» кожної дитини – опора на знання та уміння дитини, її сильні сторони, а не фіксація її порушень і недоліків; принцип взаємодії і підтримки усіх учнів; принцип дотримання соціальної моделі розуміння інвалідності тощо;

- *соціальними ресурсами*: діяльнісними запасами творчої і професійної енергії педагогів, громадських організацій, батьківської спільноти, закладів вищої освіти, бізнесу, які мають великий потенціал і потребують його активізації;

- *суб'єктами інклюзивного освітнього простору*: учнями та вихованцями в закладах освіти з інклюзивною формою навчання, педагогами, психологами, адміністрацією та іншими працівниками закладів освіти, інклюзивним освітнім середовищем;

- *функціями інклюзивної освіти*: соціальною (забезпечення рівного доступу до якісної освіти для усіх членів суспільства), гуманістичною (реалізація особистісного підходу, який передбачає задоволення індивідуальних освітніх потреб, здібностей та можливостей кожного учня),

загальнокультурною (визнання цінності кожної людини та повага до різноманіття культурних цінностей) та інтегративною (об'єднання зусиль команди супроводу задля досягнення результату).

Разом з тим, одним із ключових елементів інституалізації інклюзивної освіти виступає підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії. Вважаємо за доцільне досліджувати систему підготовки означеної категорії фахівців на основі врахування наступних методологічних підходів, щодо її цілевизначення та організації: цивілізаційного, освітологічного, системного та соціодинамічного.

Врахування *цивілізаційного підходу* покликане забезпечити визначення основних орієнтирів у підготовці фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзії, на основі врахування ключових принципів та стандартів життєдіяльності європейської цивілізації, частиною якої ми, як українці, себе ідентифікуємо.

Аналіз досвіду європейської цивілізації щодо механізмів забезпечення якості надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, сприятиме розробці вітчизняної моделі підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії, з акцентом на соціальну та освітню інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами, що безпосередньо узгоджується зі світовим загальним прагненням до соціальної справедливості [15].

Основними європейськими тенденціями у сфері реалізації інклюзивної освіти, що вважаємо визначальними для упровадження в освіті України є:

1. *Забезпечення рівного доступу до освіти* (кожен учень має право та можливість розвиватися та досягати успіху);
2. *Інтеграція* (усунення соціального виключення в будь-яких його формах і проявах);
3. *Справедливість* (зарахування до навчальних закладах на основі чітко визначених стандартів) [14, с. 56].

Враховання освітологічного підходу обумовлене потребою в різнобічному ґрунтовному аналізі розвитку системи освіти дітей з психофізичними порушеннями в її інституційному становленні на основі урахування взаємовпливів та взаємозв'язків із іншими сферами життєдіяльності суспільства, оскільки саме «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [13, с. 1].

Розгляд інклюзивної освіти з позицій освітології, передбачає перш за все розуміння її як загальнонаціональної цінності (державної, суспільної та особистісної), що містить у собі розгалужену систему різноманітних закладів освіти та установ, є водночас і особливим процесом і результатом, виступає як соціокультурний феномен і як соціальний інститут, що має визначальний вплив на суспільну свідомість.

Термін «інклюзивна освіта», уперше зафіксовано у червні 1994 року в тексті Саламанської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами) та прийняту ЮНЕСКО.

Інклюзивна освіта – це процес, спрямований на задоволення найрізноманітніших потреб усіх дітей, молоді та дорослих шляхом розширення їхньої участі у навчанні, культурній діяльності і житті громади, а також зменшення масштабів і усунення проблеми виключення тих чи інших груп з освіти і всередині освіти (модифікація змісту, підходів, структурі стратегій), а його відмінною рисою є переконання, що саме звичайна шкільна система покликана дати освіту усім дітям [5, с. 10].

Вітчизняна наука розуміє інклюзивну освіту як безпосередньо освітню систему, котра забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні

рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання [6, с. 8].

Відтак, освітологія уможливорює глибше осягнення сутності інклюзивної освіти, розширюючи її соціальний і суспільний контекст, прикладом чого є інституалізація інклюзивної освіти у межах Нової української школи та впровадження в освітній простір України нових термінів і понять, таких як: «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами», «розумне пристосування», «інклюзивне навчання» (Закон України «Про освіту», 2017) [13].

У Законі України «Про освіту» «інклюзивне навчання» визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [13, с. 1], а «особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [13, с. 2].

До категорії дітей з особливими освітніми потребами відносять [11]:

- дітей з порушеннями психофізичного розвитку (діти, які мають порушення розвитку: інтелектуальні порушення; порушення зору; порушення слуху; порушення опорно-рухового апарату; порушення мовлення; складні порушення психофізичного розвитку; діти, які мають захворювання: такі, які потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом, у тому числі із встановленим електрокардіо стимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроями; такі, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ;

- дітей з певними особливостями навчальної діяльності (діти, які

можуть зіштовхуватися з труднощами у навчальній діяльності: дислексія, дискалькулія; обдаровані діти: здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів);

- дітей з особливостями встановлення контактів із соціальним середовищем (діти, які мають первазивне (наскрізне) порушення розвитку: розлади аутистичного спектру);

- дітей, специфічні особливості яких, зумовлені впливом соціального середовища (діти, які: потребують підтримки у навчанні, що пов'язана з проживанням на тимчасово окупованій території або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту; здобувають (ли) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин).

Системний підхід традиційно застосовується під час вивчення соціальних явищ, процесів, складних об'єктів, оскільки передбачає сприйняття світу як сукупності систем, котрі знаходяться у розвитку, а також бачення цілісного характеру об'єктів зовнішнього світу, взаємозв'язків між ними та дослідження динамічної природи будь-якого об'єкта, здатного до саморозвитку.

Відтак, у дослідженні *розглядатимемо систему інклюзивної освіти, як таку, яка охоплює підсистеми:*

- а) учнів з нормо типовим рівнем розвитку та учнів з особливими освітніми потребами, їх вчителів, асистентів вчителів, вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, практичних психологів, соціальних педагогів та інших фахівців, дотичних до навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку;

б) теорії, концепції, технології, методики та дидактичні умови, тобто науково-методичні знання щодо особливостей організації освітнього процесу в інклюзивній школі;

в) системи управління та контролю, а також забезпечення якості інклюзивної освіти.

Отже, основними особливостями інклюзивної освіти як сучасної педагогічної системи (на основі системного підходу) вважаємо наступні: гуманістичний характер, відкритість, доступність, толерантність, варіативність та поліфундаментальність.

Розгляд інклюзивної освіти на основі соціодинамічного підходу (в Україні питання соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності досліджувала Т. Дегтяренко), акцентує на пріоритетності науково-методичних засад спеціальної педагогіки у визначенні потреб осіб з психофізичними порушеннями та підкреслює необхідність спеціальної професійної підготовки фахівців до здійснення управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями в різних галузях соціальної сфери [3].

У своїй роботі спиратимемося ні ідею про те, що дослідження різних аспектів модернізації підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти має відбуватися безпосередньо під впливом структурно-організаційних змін в системі суспільних реалій, які стосуються організації та впровадження інклюзивної освіти в освітньому просторі України.

Для забезпечення якісної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти важливим є врахування вітчизняних досліджень, присвячених пошуку ефективних шляхів організації і впровадження інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко та ін.), серед яких, зокрема, слід виділити:

- потребу у формуванні нової філософії суспільства, заснованій на

позитивному ставленні до осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю, толерантного та свідомого ставлення до організації спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку зі своїми нормотиповими однолітками;

- цілеспрямовану роботу з підвищення соціальної відповідальності сім'ї по вихованню дитини з особливими освітніми потребами та активну участь місцевої громади у реалізації інклюзивної практики;

- розроблення та впровадження ефективного нормативного, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання;

- професійну підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Концептуальні засади планування та реалізації освітнього процесу в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи, особливості та рекомендації щодо проектування педагогічної діяльності у класі з інклюзивною формою навчання представлено у дослідженнях Е. Данілавічюте та С. Литовченко [2].

Досвід проектної діяльності експериментальних шкіл у становленні та розвитку інклюзивної практики (канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні») представлено у наукових розвідках С. Єфімової [4], які можуть відігравати роль «дорожньої карти» для розбудови освітньої інклюзивної практики в Україні.

Низку навчальних курсів та навчально-методичних посібників (переважно на основі досвіду канадської моделі інклюзивної освіти) для студентів педагогічних спеціальностей видано за загальною редакцією А. Колупасової [7], де висвітлено як теоретико-методологічні, так і організаційно-методичні засади інклюзивної освіти значущі у контексті підготовки педагогів до інклюзивного навчання (питання диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень і розвитку дітей з

психофізичними порушеннями, особливості взаємодії фахівців команди супроводу у процесі розроблення індивідуальної програми розвитку учня та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання тощо).

Проблема кадрового забезпечення інклюзивної освіти стала предметом наукових досліджень С. Миронової, яка досліджувала можливі перешкоди щодо формування професійної компетентності педагогічного персоналу інклюзивних закладів, а також проблеми диференційованого підходу до формування фахової готовності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [10].

Ключовими перешкодами у підготовці спеціальних педагогів, на думку дослідниці, все ще лишаються:

- існування суспільних стереотипів щодо природи психофізичних порушень;
- психологічна неготовність частини педагогів масової школи до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку (страх зашкодити, невпевненість у власній педагогічній майстерності тощо);
- недостатня методична підготовленість випускників закладів вищої освіти до корекційно-педагогічної діяльності в інклюзивній школі.

Цінним є твердження С. Миронової щодо необхідності формування педагогічної компетентності фахівців диференційовано залежно від посадових обов'язків членів міждисциплінарної команди та команди супроводу (вихователі дошкільних навчальних закладів і їх асистенти, вчителі-предметники та їх асистенти, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, корекційні педагоги, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів» [10, с. 5].

Теоретичні і методичні засади інклюзивної освіти для дошкільнят (сутність, педагогічні умови, види та форми її практичної реалізації) обґрунтувала І. Кузава, узагальнивши практичний досвід упровадження науково-методичної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до інклюзивної освіти [8].

Змістово-технологічне забезпечення підготовки майбутніх педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу докладно описано у роботах Г. Першко [12]. І. Луценко визначила організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі та розробила структурно-функціональну модель діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі з метою проектування організаційно-педагогічних умов його діяльності [9].

Слід також відзначити значну роботу щодо створення нормативно-правової бази для розвитку інклюзивної освіти в Україні, яка покликана захищати та забезпечувати реалізацію освітніх прав дітей з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, на отримання освітніх послуг в умовах інклюзії і низку нормативних документів, які чітко визначають право дітей з особливими освітніми потребами на інклюзивну освіту.

Крім того, Міністерство освіти і науки України здійснює постійний збір і моніторинг статистичних відомостей щодо навчання учнів з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних класах за нозологіями. Аналіз статистичних даних засвідчує фактично щорічний приріст залучення дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору.

Разом з тим, ми й досі спостерігаємо певні проблеми/бар'єри щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту, а саме:

- відсутність єдиної державної програми щодо педагогічного, медичного та соціального супроводу осіб з інвалідністю впродовж усього життя, а відтак, недостатній рівень надання комплексних медико-психолого-педагогічних послуг і корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю, які навчаються в інклюзивних групах/класах у закладах дошкільної та загальної середньої освіти;

- відсутність відповідного середовища, адаптованого для навчання

дітей з особливими освітніми потребами (недотримання норм універсального дизайну, відсутність безперешкодного доступу до приміщень; масова школа не виявляє активного інтересу до проблем інклюзії, слабо орієнтуючись на соціальне партнерство як обов'язковий атрибут інклюзії);

- брак спеціально підготовлених фахівців для роботи з учнями в умовах інклюзії, а відтак, відсутність у закладах освіти компетентних фахівців для організації, координації та забезпечення особливих освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку.

Можемо констатувати, що в сучасній науковій літературі представлено достатню кількість наукових розвідок, які свідчать про необхідність модернізації фахової підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Сучасна практика інклюзивного навчання доводить її швидкий і динамічний розвиток, який має при цьому низку невирішених проблем і бар'єрів, що зумовлені, зокрема, недостатньою підготовленістю фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзії (не за нозологічним принципом, а з позиції фахової готовності забезпечувати різні рівні підтримки осіб з особливими освітніми потребами).

Загалом, незважаючи на вагомі теоретичні напрацювання у цій площині, вітчизняний науковий простір потребує нових досліджень з підготовки здобувачів зі спеціальності «Спеціальна освіта» задля пошуку та розробки ефективних шляхів організації, компетентної координації та якісного забезпечення реалізації особливих освітніх потреб учнів у загальноосвітньому просторі.

Література

1. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: Посіб. / Пер. з англ. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

2. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: Навч.-метод. посіб.; За ред. А.А. Колупаєвої. Київ: ТОВ«Фірма «Есе», 2013. 224 с.

3. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2011. 403 с.
4. Єфімова С.М. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності: Метод. посіб. *Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 152 с
5. Керівні принципи політики у сфері інклюзивної освіти. ЮНЕСКО, Париж, 2009. 37 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>
6. Колупаєва А.А. Освітнє реформування: методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1 (85). 2018. С. 7-13.
7. Колупаєва А.А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). Київ: «А.С.К.», 2012. 31 с. URL: <http://ussf.kiev.ua/data/Canada/Ukr.pdf>
8. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика: Монографія. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
9. Луценко І.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.03. Київ, 2017. 22 с.
10. Миронова С.П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.
11. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: Навч.-метод. посіб. / За ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
12. Першко Г.О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук:13.00.05. Київ, 2011. 283 с.
13. Про освіту / Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
14. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія. Част. 1 / за заг. ред. Н.М. Лавриченко. Київ: Педагогічна думка, 2008. 146 с.
15. Slee R. Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2001. № 5 (2- 3). P. 167–177. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360311001003583>

**ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ООП В ОБМЕЖЕНИХ УМОВАХ**

Стаття присвячена проблемі організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в обмежених умовах. Обмежені умови навчання - це ситуація, за якої не можливе застосування традиційно сталих форм організації освітнього процесу, а корекція процесу навчання відбувається в залежності від умов, які впливають на нього: пандемія та карантинні заходи, війна та безпекові вимоги тощо. Метою дослідження стало висвітлення окремих аспектів системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в обмежених умовах, зокрема – воєнного стану в Україні.

Ключові слова: *особливі освітні потреби, команда психолог-педагогічного супроводу, інклюзивна освіта, обмежені умови.*

The article is devoted to the problem of organizing the work of a team of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs in limited conditions. Limited learning conditions are a situation in which it is not possible to apply traditionally stable forms of educational organization, and the correction of the learning process takes place depending on the conditions: pandemic and quarantine measures, war and security requirements, etc. The author highlights certain aspects of the team interaction system of specialists in the education of children with special educational needs in the conditions of martial law in Ukraine.

Keywords: *special educational needs, team of psychological and pedagogical support, inclusive education, limited conditions.*

Вступ. Обмежені умови навчання – це ситуація, за якої не можливе застосування традиційно сталих форм організації освітнього процесу, а корекція процесу навчання відбувається в залежності від умов, які впливають на нього: пандемія та карантинні заходи, війна та безпекові вимоги тощо. 2022 рік, у зв'язку з підступною агресією сусідньої держави – РФ, видався надзвичайно важким, як для України взагалі, так, і для української системи освіти, зокрема. Розпочався рік в умовах пандемії, а продовжився війною. Заклади освіти, обравши свою форму, в залежності від умов воєнно-політичної ситуації в країні, розпочали новий навчальний рік в офлайн-, онлайн- чи змішаному форматі навчання. Міністерство освіти і науки України підготувало інформацію щодо особливостей організації нового 2022/23 навчального року та

рекомендації першочергових кроків із підготовки до нього [4].

Відповідно до постанови КМУ від 24 червня 2022 року №711 «Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні» [13], навчання визначалося наступними кроками: **готовністю закладу до організації навчання та забезпечення безпеки учасників освітнього процесу; визначенням форми організації освітнього процесу; забезпеченням безпеки всіх учасників освітнього процесу впродовж навчального року.** Освітній процес в очній формі запроваджується в приміщеннях закладу освіти виключно у межах розрахункової місткості споруд цивільного захисту, що можуть бути використані для укриття учасників освітнього процесу в разі оголошення повітряної тривоги. Якщо потужності захисних споруд є недостатніми, то навчання організується шляхом розподілу навчального часу в межах годин або змін упродовж дня, тижня, місяця чи семестру.

Водночас на території ведення бойових дій, чи близьких до них і на тимчасово окупованих територіях освітній процес запроваджується у дистанційному режимі.

Навчання в умовах воєнного стану, що оголошений в Україні після початку повномасштабного російського вторгнення повністю підпорядковується логіці воєнного часу й основною метою є перетворення кожного закладу освіти на територію безпеки. Якщо створити в закладі освіти безпечні умови для перебування всіх учасників освітнього процесу неможливо, навчання офлайн не відбуватиметься. Звісно такі умови є обмеженими і виключають як фізичну й психологічну складову безпечного освітнього середовища мирного життя, так і можливі очні форми роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Саме тому важливим й актуальним є вивчення проблеми організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в обмежених умовах, сьогодні – це в умовах війни.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими

науковими чи практичними завданнями. Однією з найважливіших умов впровадження інклюзивної моделі в закладі освіти є організація співпраці фахівців, результатом якої має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й з ООП. Така співпраця знаходить своє організаційне відображення в команді психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП (далі – команда), від діяльності якої безпосередньо залежить якість та ефективність інклюзивного навчання у закладі освіти. Адже саме вона має створити належні умови, що сприяють розвитку особистості та інтеграції цих учнів у соціумі. Саме команда розробляє індивідуальну програму розвитку дитини, моніторить її виконання, вносить зміни, створює умови для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище та допомагає вчителям організувати інклюзивне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням категорії дітей з особливими освітніми потребами та специфіки їх освіти займалося велике коло закордонних (А. Дусон, А. Мілверт, К. Кларк, Д. Мітчелл, С. Робсон) та вітчизняних науковців (Л. Виготський, О. Гаврилов, Г. Коберник С. Миронова В. Синьов та інші). Процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та впровадження інклюзивного навчання, формування команди психолого-педагогічного супроводу таких дітей досліджували: А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Миронова, інші. Особливості командо утворення та основи командної взаємодії досліджували зарубіжні(У. Таккман, С. Хітвілд, інші) та вітчизняні вчені(В. Горбунова, Л. Карамушка, О. Філь та інші).

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Поняття «команда» є широкоживаним у багатьох сферах суспільного життя, тому однозначного визначення немає. У загальному розумінні термін «команда» трактується як спеціально підібрана група людей для об'єднання їхніх зусиль, спрямованих на розв'язання проблемної ситуації чи спільне виконання важливого завдання [1, с.21]. Основною ціллю команди є реалізація спільної мети шляхом інтенсивного співробітництва та згуртованості учасників команди [3]. Командна форма роботи у сфері освіти перебуває на початкових етапах

розвитку та становлення. Аналіз існуючих досліджень дає можливість визначити, що основоположником командного менеджменту в освітніх закладах стала праця Л. Карамушки «Психологія управління закладами середньої освіти», яка стала логічним продовженням пошуку налагодження партнерської взаємодії та об'єднання колективу закладу освіти в єдину команду[2].

Команда психолого-педагогічного супроводу формується для кожної дитини з ООП, що навчається у школі. І проблема під час воєнного стану, перш за все, в тому, що відсутня необхідна кількість фахівців.

Технічні можливості кожного члена такої команди можуть бути обмеженими (відсутність інтернету, світла, зв'язку тощо). І хоча порядок організації та діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП, які навчаються в закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання, регламентовані нормативно-правовими актами [5-12], у цих документах не представлені рекомендації та дії під час обмежених умов, до яких сьогодні відноситься війна та її попередні наслідки. Відсутні, також, системні наукові напрацювання з цієї досить актуальної проблеми.

Метою дослідження є висвітлення окремих аспектів системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в обмежених умовах, зокрема – воєнного стану в Україні.

Керівник закладу або його/її заступник є безпосередніми учасниками команди супроводу дитини з ООП та, власне, відповідають за її формування та організацію роботи. Важливим завданням є розкриття організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в обмежених умовах та ролі в цьому процесі керівного складу закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У центрі уваги команди психолого-педагогічного супроводу є дитина, дотримання і відстоювання її інтересів, повага до індивідуальних особливостей, зберігання конфіденційності та недопущення дискримінації і порушення її прав. Цього, дійсно, важко реалізувати в умовах війни та географічної розпорошеності учасників

освітнього процесу. Досягти цього можливо лише у команді колективу школи із залученням батьків дитини з ООП, а також фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (далі - ІРЦ) та іншої міжвідомчої співпраці за чіткої адміністративної організації закладу освіти та її контролю.

До складу команди супроводу разом із вчителями, асистентом вчителя, психологом та іншими працівниками школи та залученими фахівцями входять також батьки дитини і це є важливим компонентом і умовою успішної роботи всієї команди.

Адже саме через батьків здійснюється безпосередній контакт із дитиною з ООП в будь-якій формі (очній, дистанційній чи змішаній). Саме батьки частіше всього виконують соціальну роль асистента дитини, реалізують завдання та програму психолога й логопеда; надають важливу нову інформацію щодо проблем чи успіхів дитини.

Таким чином команда супроводу володіє конфіденційною інформацією про дитину, її особливості розвитку, медичні дані тощо. Запорукою успіху організації освітнього процесу для дітей з ООП в обмежених умовах є саме *співпраця з батьками*. Директору важливо залучати батьків до ухвалення рішень щодо навчання їхніх дітей. Ще до приходу дитини до закладу освіти в багатьох родинах можуть бути налагоджені контакти з психологічною службою, фахівцями ІРЦ, реабілітаційними центрами, соціальною службою - вони можуть володіти інформацією, корисною як для працівників закладу освіти, так і для інших батьків. Доцільно використовувати ці зв'язки, аби сім'я, школа та фахівці працювали спільно. Дуже важлива і потрібна думка батьків для визначення цілей і завдань на навчальний рік, особливо, в обмежених умовах, якими на сьогодні є - війна, в ухваленні рішень про майбутні напрями роботи з дитиною після завершення навчального року. Ця частина роботи із батьками буде корисною при плануванні роботи школи.

Створення однієї команди супроводу для усіх дітей з ООП у школі, а отже включення до неї усіх батьків означає порушення права дитини на конфіденційність та вразливість персональних даних кожної окремої дитини.

Саме тому для кожної дитини має бути створена *окрема команда*.

Важливою частиною роботи керівника закладу є також укладення угоди про співпрацю з інклюзивно-ресурсним центром, який може допомогти школі налагодити інклюзивне навчання, розробити індивідуальні програми розвитку тощо.

У команді супроводу керівництво школи визначає, хто буде координувати розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з ООП, а за потреби залучає фахівців ІРЦ для допомоги у цьому процесі.

В обмежених умовах, якими є війна чи карантинні заходи за дистанційною формою робота команди може виконуватися поза робочим приміщенням, територією закладу, у будь-якому місці за вибором працівника та з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Знання керівником закладу освіти нормативно-правової бази щодо організації інклюзивного освітнього середовища [3-13], врахування умов часу, швидка переорієнтація закладу і команди на роботу в обмежених умовах є запорука коректної реалізації усіх необхідних для цього кроків та налагодження якісного освітнього процесу. *Орієнтація адміністрації закладу в законодавстві* підсилює узгодженість дій, планування, контроль результатів, а також є беззаперечним захистом від дискримінації, упередженого ставлення до учня з особливими освітніми потребами, некомпетентних розпоряджень чи намірів, відсутності узгоджених дій щодо індивідуального розвитку таких дітей.

Закон України «Про освіту» гарантує кожному рівні умови доступу до освіти та забезпечує батькам право обирати заклад освіти, програму, вид та форму здобуття освіти власними дітьми. Здобувачам освіти з ООП необхідно забезпечити постійну або часткову підтримку під час освітнього процесу, не зважаючи на соціально-політичні та економічні умови в країні. Держава має забезпечити їм доступ до освіти у школі на рівні з іншими дітьми. За заявою батьків заклад зобов'язаний створити інклюзивний клас в обов'язковому порядку. Якщо ж особливі освітні потреби в учнів виявлені під час освітнього процесу, заклад освіти докладатиме власних зусиль для їх мінімізації. Коли зусиль

закладу освіти недостатньо, керівник закладу рекомендує батькам звернутися до ІРЦ для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Підтримку, з урахуванням виявлених у здобувача освіти ООП, організовують на підставі висновку, складеного фахівцями ІРЦ.

Засновник повинен забезпечити створення у школі інклюзивного середовища. Поняття інклюзії набагато ширше і потребує формування середовища, участі всіх учасників освітнього процесу, а головне – якісної організації та планування. Однією з важливих умов створення інклюзивного середовища є учні, яким потрібна підтримка, готовність решти учнів підтримувати дітей з ООП, підготовлений персонал, батьки та інші активні партнери-учасники процесу впровадження інклюзії в освіті. Безумовно, під час воєнного стану досягти ідеальних умов організації неможливо. Більшість учасників працюють дистанційно, ускладнені, також, між ними взаємовідносини. Не менш важливою умовою є наявність достатнього фінансування, що за війни досить складно досягається та доступної інформаційної, матеріально-технічної бази та інфраструктури, яку ворог у багатьох регіонах пошкодив. Саме тому дуже важливим на цьому етапі діяльності є обмін досвідом, напрацювання команди в обмежених умовах та *освітні комунікації* (в соціальних мережах, різних інформаційних каналах).

Запорукою успіху організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами є *співпраця з батьками*. Директору важливо залучати батьків до ухвалення рішень щодо навчання їхніх дітей. Ще до приходу дитини до закладу освіти в багатьох родинах можуть бути налагоджені контакти з психологічною службою, фахівцями ІРЦ, реабілітаційними центрами, соціальною службою - вони можуть володіти інформацією, корисною як для працівників закладу освіти, так і для інших батьків. Доцільно використовувати ці зв'язки, аби сім'я, школа та фахівці працювали спільно. Дуже важлива і потрібна думка батьків для визначення цілей і завдань на навчальний рік, особливо, в обмежених умовах, якими на сьогодні є - війна, в ухваленні рішень про майбутні напрями роботи з дитиною після завершення навчального року.

Ця частина роботи із батьками буде корисною при плануванні роботи школи.

Завдання команди є не лише допомога дитині в опануванні освітньої програмою, але й попередження виникнення проблем її особистісного розвитку і виховання; допомога (сприяння) у вирішенні актуальних завдань виховання і соціалізації: проблеми, пов'язані з вибором освітнього і професійного маршруту; порушенням емоційно-вольової сфери, налагодженням взаємин з однолітками, вчителями, батьками; розвиток психолого-педагогічної компетентності (культури) педагогів, батьків.

Психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів діагностико-корекційної роботи з учнями, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, соціалізації. Передбачається, що вчитель, вихователь, шкільний психолог, які здійснюють психолого-педагогічний супровід, не лише володіють методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітнього процесу. Саме тому, важливим є систематичне підвищення кваліфікації в галузі інклюзії кожного члена команди супроводу.

Висновки. Тож, дії з організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в обмежених умовах включають в себе: розробку плану упровадження та реалізації цієї системи освітніх послуг; вивчення нормативно-правової бази та організаційно-методичного забезпечення інклюзивного навчання; оцінка ситуації та можливостей закладу освіти, форми організації освітнього середовища до потреб школярів із ООП в обмежених умовах; створення інклюзивного класу з урахуванням рівня підтримки дитини; погодження з органом управління освіти фінансування та подання необхідної документації; розроблення власного положення про команду та її формування для кожного учня з ООП;

Необхідним є, також, укладання цивільно-правових угод для надання

психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг фахівцями; затвердження індивідуальної програми розвитку дитини з ООП; складання, погодження з батьками та затвердження розкладу проведення психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять; затвердження індивідуального навчального плану для учнів із ООП (за потреби); планування заходів щодо формування дружньої атмосфери, запобігання будь-яким проявам упередженого ставлення та дискримінації у комунікаційному середовищі класу та проведення моніторингу якості інклюзивного навчання, розгляд його результатів на засіданнях педагогічної ради.

Література

1. Горбунова В.В. Психологія командоутворення: Цінніснорольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти. Монографія. Київ: Ніка-центр, 2000. 332 с.
3. Косовська А.О. Аспекти системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/619/584.pdf> (дата звернення 23.12.2022).
4. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. *Лист МОН №1/3737-22 від 29.03.22 року*. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення 22.12.2022).
5. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ Міністерства освіти і науки. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 23.12.2022).
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». *Постанова КМУ від 15.08.2011 № 872*. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення 23.12.2022).
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. *Постанова КМУ від 15.09.2021 №957*. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення 23.12.2022).
8. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. *Постанова КМУ від 14.02.2017 № 88*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-п#Text> (дата звернення 23.12.2022).

9. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. *Наказ МОН від 08.06.2018 №609*. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення 23.12.2022).

10. *Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти*. *Постанова КМУ від 21.08.2019 № 779*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-п#Text> (дата звернення 23.12.2022).

11. *Про освіту*. *Закон України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 23.12.2022).

12. *Про повну загальну середню освіту*. *Закон України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 23.12.2022).

13. Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні. *Постанова КМУ від 24 червня 2022 року №711*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/711-2022-п#Text>

УДК 37.03. 37.07

АННА СТАРЄВА, АЛЬОНА КОРИНЕЦЬКА
(м. Миколаїв, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ІРЦ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

В умовах воєнного стану, в якому опинилася Україна в 2022 році в результаті агресії Росії, важливим стало збереження діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Вимушена ситуація потребувала розробки окремих організаційно-педагогічних умов роботи інклюзивно-ресурсних центрів у кризових умовах воєнного стану. Працівникам центрів необхідно було забезпечувати продовження навчання осіб з особливими освітніми потребами за місцем їх тимчасового перебування.

Ключові слова: *воєнний стан, особи з особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсні центри.*

In the conditions of martial law in which Ukraine found itself in 2022 as a result of Russia's aggression, it became important to preserve the activities of inclusive resource centers. The forced situation required the development of separate organizational and pedagogical conditions for the work of inclusive resource centers in the crisis conditions of martial law. The employees of the centers had to ensure the continuation of education of persons with special educational needs at the place of their temporary stay.

Keywords: *martial law, persons with special educational needs, inclusive resource centers.*

Вступ. Інклюзія – це доступність освіти для всіх, коли всім зручно незалежно від наявності особливих освітніх потреб [2]. Переосмислення

суспільством ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й до дітей з інвалідністю, визнання їхніх прав на здобуття освіти, окреслення пріоритетних цілей, завдань, підходів зумовлює необхідність визначення оптимальної організації освітнього процесу, де наявні спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребам (далі – ООП).

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У той час, як у країнах Європи інклюзивна освіта наявна давно, в Україні вона набирає обертів останніми роками. У період з 2010 року відбувались деякі зміни в законодавстві України щодо інклюзивної освіти, але значні зрушення спостерігаємо в останні роки. Удосконалення законодавчого та нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти визначає її майбутні перспективи. Але, нажаль, ці перспективи порушені в зв'язку з агресією сусідньої країни Росії, широкомасштабним вторгненням її військ на територію нашої країни, окупацією значної території держави та нанесенням великих людських втрат та матеріальних і фінансових збитків Україні й, зокрема – системі освіти. Зважаючи на новизну проблеми, в Україні відсутні наукові дослідження із питань організації діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни. Водночас, теоретичним підґрунтям нашого дослідження є сучасні праці, присвячені освіті дітей з ООП (Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Костенко, Л. Прохоренко, О.Чеботарьова, Т. Loreman, R. Smith та ін.), організації інклюзивного освітнього середовища (Л. Коваль, І. Луценко, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Ярмола та ін.), діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (А. Колупаєва, С. Литовченко та ін.), а також власний наявний досвід практичної діяльності в ІРЦ.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Звичайно, вимушена ситуація проголошеного 24 лютого 2022 року в країні воєнного стану потребувала розробки окремих організаційно-педагогічних умов діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ) у кризових умовах воєнного стану. Досвід із цієї проблематики відсутній, оскільки ІРЦ – новостворені інституції,

аналогів яких у попередні роки в державі не існувало.

В умовах воєнного стану, в якому опинилася Україна в 2022 році важливим було збереження головного функціоналу ІРЦ [12; 15]: забезпечення продовження навчання осіб з ООП за місцем їх тимчасового перебування, максимально можливе збереження кадрового потенціалу педагогічних працівників закладів освіти, які забезпечували навчання дітей з ООП, та ІРЦ. У зв'язку з бойовими діями на території України та виникненню обставин, що становлять загрозу життю та здоров'ю мирних громадян Міністерством освіти і науки України рекомендовано організацію роботи ІРЦ у залежності від конкретної ситуації на тій території, де вони розміщені. А з метою збереження кадрового потенціалу фахівців ІРЦ по всій території України рекомендовано місцевим управлінням (відділам) освіти використовувати ресурс педагогічних працівників ІРЦ та допомогати (у межах своїх можливостей) забезпечувати умови для їх роботи, повідомляти заклади освіти про наявні людські ресурси, інформувати батьків осіб з ООП про можливість отримання кваліфікованої підтримки та допомоги [12]. Саме ці державні наративи покладені в основу обґрунтування організаційно-педагогічних умов діяльності ІРЦ в період війни.

Метою дослідження є дослідження й формулювання, власне, організаційно-педагогічних умов діяльності ІРЦ в воєнних умовах, завдяки яким можливе ефективне виконання функціональних обов'язків, покладених на ці установи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.17 р. № 545 затверджено Положення про інклюзивно-ресурсний центр, у якому визначено порядок утворення та припинення, засади діяльності та статус такого центру. Нагадаємо, що ІРЦ є установою, яка «утворюється з метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи ... та

забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу» [8].

ІРЦ прийшли на зміну розформованим ПМПК – психолого-медико-педагогічним консультаціям. Їх функції багато у чому збігаються, однак спектр послуг, які надають центри, більш широкий. Відповідно до Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (№ 6437) [4] місцеві органи самоврядування зобов'язані створити центри з розрахунку один центр на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста).

ІРЦ надає послуги особам із особливими освітніми потребами, які проживають (навчаються) у відповідній об'єднаній територіальній громаді (районі), місті (районі міста), за умови подання відповідних документів.

Оскільки велика територія України вже була захоплена у 2022 році, або знаходилася в зоні бойових дій, надання послуг в очній формі було неможливим. І це становило перше обмеження, щодо якісного надання послуг громаді.

Важливим завданням у цих кризових умовах стало надання інформації батькам (іншим законним представникам) особи з ООП, які переїхали на тимчасове місце проживання в межах України, про заклади освіти, в яких можна продовжити здобуття освіти та можливість отримання психологічної, соціальної та іншої допомоги. Нагальною умовою є оприлюднення громаді, донесення кожному споживачу цих послуг офіційного сайту, електронних та телефонних контактів, за яких можливе виконання необхідних функцій щодо супроводу ІРЦ осіб із ООП. Саме цю організаційну умову мають забезпечити засновники ІРЦ, а саме представницькі органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районні, міські ради та безпосередньо – керівник ІРЦ. ІРЦ повинні, працюючи в штатному режимі, організувати проведення комплексної психолого-педагогічної (первинної чи повторної оцінки розвитку особи за місцем тимчасового проживання, або ж отримати

копію уже раніше сформованого висновку.

Основними завданнями ІРЦ в мирних, звичайних умовах є:

- проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб у разі встановлення у них особливих освітніх потреб;
- надання рекомендацій закладам освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи;
- консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку;
- забезпечення участі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру: у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами; у семінарах, тренінгах, майстер-класах для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обміну досвідом тощо;
- залучення (у разі потреби) педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру під час засідань психолого-педагогічного консилиуму у спеціальних закладах загальної середньої освіти;
- надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям з особливими освітніми потребами: дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти та дітям, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу;
- визначення потреби в асистентіві учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі);
- визначення категорії (типу) особливих освітніх потреб (труднощів), ступеня їх прояву та рівня підтримки особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти;
- надання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання і виховання;
- інформування громади про діяльність інклюзивно-ресурсного центру та

взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями тощо;

- ведення обліку осіб, які звернулися до ІРЦ;
- підготовка звітної та аналітичної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру.

У період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) додатковими завданнями ІРЦ стали: проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами, які вимушені змінити своє місце проживання (перебування).

Ці діти були зараховані в інклюзивні класи (групи) закладів освіти і не отримують додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг за місцем навчання; здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання, але не отримують корекційно-розвиткових або психолого-педагогічних послуг за місцем навчання внаслідок особливостей психофізичного розвитку [5].

Головною функцією ІРЦ є забезпечення психолого-педагогічної допомоги особам із ООП. Психолого-педагогічна допомога – це система психологічних та педагогічних послуг, що надаються особі з ООП фахівцями центру, науково-педагогічними, педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, громадських об'єднань тощо [3].

Функції в частині надання психолого-педагогічної допомоги виконуються вчителями-логопедами, вчителями-дефектологами, практичними психологами, вчителями лікувальної фізкультури. Кількість штатних посад згаданих фахівців визначається залежно від кількості дітей та наявності у них: порушень мовлення; тяжких порушень мовлення; у дітей дошкільного віку – фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення; порушень слуху / зору /

інтелектуального розвитку; порушення емоційно-вольової сфери / пізнавальних процесів; порушення опорно-рухового апарату тощо [2].

Основною послугою ІРЦ, яка раніше була в компетенції ПМПК, є **проведення комплексної оцінки розвитку дитини**. Це дозволяє визначити потенційні можливості та освітні потреби дитини. За результатами комплексної оцінки фахівці центру складають висновок, який є підставою для відкриття інклюзивного або спеціального класу (групи) в закладі дошкільної чи середньої освіти та створення команди психолог-педагогічного супроводу.

Комплексна оцінка стану дитини проводиться фахівцями центру індивідуально за такими напрямками: оцінка фізичного, мовленнєвого розвитку дитини, когнітивної емоційно-вольової сфери дитини та її навчальної діяльності. У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини ООП висновок про комплексну оцінку є підставою для складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги.

Особливий напрям роботи ІРЦ – *консультаційна підтримка педагогічних працівників*. Представники дитячих закладів освіти можуть залучати фахівців ІРЦ до складання індивідуальної програми розвитку «особливого» учня, до корегування такої програми, а також звертатися за професійними рекомендаціями. Наприклад, щодо того, як встановити контакт з дитиною з ООП, як скорегувати її небажану поведінку, як мотивувати її до навчання і таке інше. За необхідності спеціалісти ІРЦ можуть брати участь у засіданнях педагогічної ради, батьківських зборах.

Працівниками ІРЦ планується і надається психологічна допомога батькам дітей з ООП у вайбер-спільнотах, режимі Zoom-конференцій, Class-room. Для них організуються групові зустрічі, на яких можна буде розповісти про проблеми, поділитися досвідом розв'язання конфліктних ситуацій, отримати практичну пораду від фахівця та моральну підтримку.

Фахівці ІРЦ, співпрацюючи із закладами освіти, допомагають в організації інклюзивного навчання. Якщо педагог дезорієнтований і не знає, як

спілкуватися з дитиною, як організувати свою роботу відповідно до її потреб і можливостей, він може звернутися до ІРЦ й отримати консультацію щодо того, як зробити певні адаптації чи модифікації, які методи роботи слід обирати відповідно до освітніх потреб конкретної дитини [1].

Підтримка закладу освіти фахівцями ІРЦ може надаватися за наступними видами у різних формах. *Індивідуальне наставництво* – основною формою є спостереження за практикою педагога та подальше її обговорення: індивідуальне консультування; майстер-класи; практичні заняття; бесіди і неформальне спілкування. *Форми реалізації групового наставництва*: рефлексивна бесіда та аналіз; моделювання ситуацій; спільне обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, а й типових помилок інших педагогів.

Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП; участь педагогічних працівників ІРЦ в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, а також психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої освіти; надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів освіти здійснюються фахівцями ІРЦ в обмежених умовах війни *шляхом використання дистанційних технологій* за допомогою онлайн-ресурсів (мобільних додатків, електронної пошти тощо) [9].

Корекційно-розвиткові заняття при дистанційній формі роботи фахівці проводять використовуючи різноманітні онлайн-платформи та публікуючи матеріали занять, публікуючи відео-уроки та надаючи завдання для самостійного опрацювання. Фахівцями ІРЦ надаються онлайн-консультації батькам (інших законних представникам) шляхом створення спільнот у соціальних мережах та мобільних додатках.

Організуючи супровід батьків онлайн, ІРЦ проводять індивідуальні консультації та допомогу у конкретних ситуаціях, публікують корисні матеріали для батьків, варіанти ігор та вправ, поради психологів, різноманітні методики та статті, які можуть стати у нагоді батькам.

Психологічна підтримка для педагогів, дітей та батьків надається, в першу чергу, у індивідуальних телефонних розмовах та консультаціях, проведенням онлайн-зустрічей, публікаціями вправ, порад та методик для психологічного розвантаження, а також проведенням казкотерапії онлайн.

При плануванні освітнього процесу дитини з ООП кожен із фахівців ІРЦ основну увагу повинен спрямовувати на втілення таких фундаментальних позицій:

1. необхідність запровадження інноваційних педагогічних підходів і методів, зокрема під час оцінювання навчальних досягнень означеної категорії дітей;
2. запровадження диференційованого, індивідуального підходу практично до кожної дитини з порушеннями розвитку (індивідуальних навчально-виховних програм та індивідуального навчального плану);
3. забезпечення (для умов закладу загальної середньої освіти) психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку[10;13;14].

Важливим є спільні обговорення, обмін ідеями щодо особливостей навчання учнів з ООП. Результати досягаються за рахунок поєднання загальних підходів фахівців спеціальної освіти та ІРЦ, які можуть запропонувати спеціальні методики, адаптацію викладання відповідно до певного порушення.

Особливою умовою, викликаною війною, є надання психологічної підтримки дітям з ООП, які переживають психологічну травму [6]. На період дії воєнного стану фахівці ІРЦ можуть надавати додаткові корекційно-розвиткові послуги всім дітям з ООП, зокрема й дистанційно. Окрім традиційних заходів фахівці ІРЦ залучаються до роботи пункту надання психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок агресії з боку Росії.

Висновки. То ж, до найважливіших організаційно-педагогічних умов діяльності ІКЦ періоду воєнного стану віднесемо: *по-перше:* організацію автоматизованого(дистанційного) інклюзивного освітнього середовища закладу; *по-друге,* участь працівників ІРЦ у роботі команди психолого-

педагогічного супроводу особи з ООП; активна педагогічна взаємодія ІРЦ із батьками дітей з ООП.

Література

14. Косовська А.О. Аспекти системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/619/584.pdf> (дата звернення: 23.12.2022).

15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 27.12.2022).

16. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків, 2019. 304 с.

17. Про внесення змін до Закону України «Про освіту». Закон України. URL: <http://www.golos.com.ua/article/291042> (дата звернення: 26.12.2022).

18. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Постанова КМУ від 29 квітня 2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-п#n13> (дата звернення: 26.12.2022).

19. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. *Лист МОН №1/3737-22 від 29.03.22 року*. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 20.12.2022).

20. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ Міністерства освіти і науки. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 20.12.2022).

21. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення: 16.12.2022).

22. Про затвердження Положення про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1472 від 2019 р. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-sistemu-avtomatizaciyi-roboti-inklyuzivno-resursnih-centriv> (дата звернення: 27.12.2022).

23. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Постанова КМУ від 15.08.2011 № 872. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення: 16.12.2022).

24. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. *Наказ МОН від 08.06.2018 № 609*. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya->

[primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti](#) (дата звернення:17.12.2022).

25. Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану. Лист МОН України № 1/3710-22 від 28.03.2022 року. Електронний ресурс. URL: <https://kristti.com.ua/lyst-mon-ukrayiny-1-3710-22-vid-28-03-2022-roku-pro-robotu-inklyuzyvno-resursnyh-tsentriv-ta-organizatsiyu-osvitnogo-protsesu-dlya-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-period-voyennogo-stanu/> (дата звернення:10.12.2022).

26. Про освіту. Закон України. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 10.12.2022).

27. Про повну загальну середню освіту. Закон України. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення:10.12.2022).

28. Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні. Постанова КМУ від 24 червня 2022 року №711. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/711-2022-п#Text> (дата звернення:10.12.2022).

УДК373.2.091-056.2/.3:376:316.6

ЮЛІЯ УТЮЖНИКОВА,
(м. Миколаїв, Україна)

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО КОРЕКЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ТРУДНОЩІ У НАВЧАННІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Стаття присвячена висвітленню окремих аспектів актуальної проблеми підготовки вчителя до корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, які мають труднощі у навчанні. Обґрунтовується ідея ключової ролі корекційної роботи педагога у розвитку особистості дитини. Підготовка педагогів до корекційно-педагогічної діяльності включає низку етапів, які розглядаються у історичній ретроспективі їх становлення.

Ключові слова: корекція, корекційно-розвиткова робота, педагогічна діяльність, корекційно-педагогічна діяльність, підготовка вчителя, діти з труднощами у навчанні.

The article is devoted to highlighting certain aspects of the actual problem of teacher training for corrective and pedagogical activities with children who have learning difficulties. The idea of the key role of the teacher's corrective work in the development of the child's personality is substantiated. The preparation of teachers for correctional and pedagogical activity includes a number of stages, which are considered in the historical retrospective of their formation.

Key words: correction, corrective and developmental work, pedagogical activity, corrective and pedagogical activity, teacher training, children with learning difficulties.

Першочерговою та важливою умовою розвитку інклюзивної практики, на думку зарубіжних дослідників (М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, А. De Boer, J.-R. Kim, А. Minnaert, S. J. Pijl, М. Schmidt, К. Scorgie та ін), є підготовкою компетентних педагогів, здатних і готових ефективно працювати з дітьми, що мають ОВЗ. Загальносвітовий досвід показує, що з організації інклюзивного освіти вимоги до діяльності педагогів підвищуються, їх функціональні обов'язки розширюються. Крім того, відбувається зміна професійно значущих та особистісних характеристик. У умовах учитель неспроможна обмежуватися знаннями специфіки загальноосвітніх стандартів, загальноосвітніх програм і традиційних методик навчання. Опора тільки на наявні педагогічні вміння та навички виявляється явно недостатньою. Активний розвиток інклюзивної практики потребує нових дидактичних моделей та іншої організації професійної підготовки освітян [1, с. 78].

Виявлення специфіки підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти неможливо без обґрунтованого аналізу загальнонаукових підходів до вживаного поняття «підготовка». Через війну вивчення цих підходів нами було виявлено, що з розгляді підготовки педагогів до професійної діяльності дослідники спираються різні методологічні підстави: особистісно-дієвий, аксіологічний та інші підходи.

У логіці особистісно-діяльнісного підходу підготовка є процесом розвитку особистості педагога та перетворення його професійної діяльності. Так, більшість дослідників, розглядаючи суть професійної підготовки педагогів, визначає її як сукупність знань, умінь, навичок та професійно важливих особистісних якостей. Згідно з цим трактуванням, підготовка не зводиться лише до знання складової, а передбачає формування якісних характеристик, отже, повинна забезпечувати високий рівень компетентності педагога та максимально сприятливі умови для розвитку його особистості.

Дослідники позначаючи професійну підготовку як процес розвитку особистості, зазначають, що у неї необхідно запроваджувати ситуації, створені задля саморозвиток педагогів. Автори виходять з того, що тільки в умовах інтенсивного освітнього середовища, що розвиває, будуть забезпечені самостійність і навчальна активність, здатність вчителя проектувати власні освітні шляхи, що актуально в нових професійних умовах.

У процесі такої підготовки у педагогів відбуваються зміни і на особистісному, і особистісно-діяльнісному рівнях. Так, на особистісному рівні формуються індивідуально-особистісні та морально-психологічні якості, які згодом визначають ставлення до професійної діяльності. На особистісно-діяльнісному рівні у педагогів, що навчаються, крім накопичення знань формується система мотивів, відносин, установок, що забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції [3, с. 207].

Деякі вчені розглядають сутність підготовки як процес перетворення професійної діяльності педагогів, результатом такого перетворення має стати формування суб'єктної позиції, на підставі якої можна будувати висновки про характер готовності. Виділяють критерії, використання яких забезпечує можливість встановлення готовності педагога до ініціативного вдосконалення професійної діяльності та самого себе.

Перший критерій, виділений дослідниками - мотиваційно-ціннісний, проявляється у прагненні до перетворення власного досвіду, конструювання професійної діяльності, самоосвіти та співробітництва.

Наступний (операційно-діяльнісний) критерій включає володіння способами розвитку професійних знань (інтеріоризація) і актуалізацію професійних здібностей (екстеріоризація), а також удосконалення діяльності (корекція екстеріоризації).

І останній (рефлексивно-оцінний) критерій полягає у вмінні формулювати труднощі та проблеми професійного буття, інтерпретувати їх причини, оцінювати результати професійних та особистісних досягнень педагога.

Кожен із перелічених теоретичних підходів до підготовки педагогів, безумовно, містить раціональне зерно, вимагаючи обліку у роботі з дорослими учнями. Запропоновані авторами критерії становлять великий інтерес для нашого дослідження, бо відображають усю структуру готовності, що включає її особистісну, ціннісну, значну, діяльнісну та рефлексивну складові [4, с. 182].

Успішна інклюзивна практика можлива лише тому випадку, якщо сама суть та ідеї інклюзії стають для педагога цінністю. Тільки тоді і в навчального (педагога), і в учнів (дітей з нормальним та порушеним розвитком) формуються цінності-мети, цінності-кошти (цінності-відносини, цінності-якості та цінності-знання), що дозволяє їм бути соціально активними, орієнтуватися у навколишньому світі та досконало розрізняти якісну та ціннісну його неоднорідність. Таким чином, посилення аксіологічного аспекту у підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзії дозволить надати їй професійно-гуманістичну спрямованість та забезпечити формування у педагогів професійних цінностей, спрямованих на досягнення гуманістичних цілей та реалізацію гуманістичних принципів стосовно дітей з ОВЗ.

У процесі підготовки повинні сформуватись складові професійної компетентності педагога, а саме: професійні (об'єктивно-необхідні) педагогічні знання (гностичний компонент); професійні педагогічні позиції, установки вчителя, необхідні його професії (ціннісно-смісловий компонент); професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння (діяльнісний компонент); особистісні особливості, що забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями та вміннями (особистісний компонент).

У процесі підготовки у структурі професійної компетентності вчителі мають формуватись три підструктури: діяльнісна, комунікативна та особистісна. Діяльнісна забезпечує педагогам володіння педагогічними знаннями, педагогічними засобами та засобами для реалізації педагогічних дій. Комунікативна підструктура має на увазі розвиток умінь, навичок та способів творчого здійснення педагогічного спілкування: інформаційного, соціально-перцептивного, самопрезентативного, інтерактивного, афективного.

Особистісна структура відображає педагогічний такт, педагогічну рефлексію, педагогічну спрямованість, педагогічне мислення та педагогічне цілепокладання.

В умовах інклюзії особливою специфічністю має володіти освітнє середовище, що передбачає її корекційно-розвивальний характер. По відношенню до дітей з ОВЗ це важливо для задоволення їх особливих освітніх потреб, а по відношенню до вікової норми, що навчаються, – для подолання негативізму у відносинах до однолітків з проблемами у здоров'ї. Відповідно, педагог повинен уміти створювати середовище, що сприяє розвитку і дітей з ОВЗ, та дітей вікової норми. Крім того, як зазначалося в рамках компетентнісного підходу, формування у педагога умінь вирішувати професійні завдання нерозривно пов'язане із проектуванням та здійсненням власного професійного розвитку. Не суперечить специфіці інклюзивного освіти як соціально педагогічного феномена, орієнтованого формування у суспільстві особливої культури стосовно особам з ОВЗ.

З урахуванням викладеного вище, підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядатимемо як процес формування у них здатності вирішувати професійні завдання, що стосуються організації спільного навчання дітей із нормальним та порушеним розвитком. Результатом такої підготовки стає формування у педагогів готовності та здібності:

- розуміти філософію інклюзивної освіти, знати психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового та особистісного розвитку дітей з ОВЗ, які перебувають в умовах інклюзивного освітнього середовища, та вміти виявляти дані закономірності та особливості;

- вміти відбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, а також проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей із нормальним та порушеним розвитком;

- застосовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу, орієнтовані на ціннісні відносини до дітей з ОВЗ та інклюзивної освіти в цілому;

- створювати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного освітнього простору та використовувати ресурси, наявні в освітній організації для розвитку всіх дітей;

- здійснювати професійну самоосвіту з питань спільного навчання дітей із нормальним та порушеним розвитком.

Для опису процесу підготовки педагогів до нової їм сфері професійної діяльності багато дослідників розкривають якісні характеристики як самої підготовки, а й педагога зокрема.

Так, зарубіжний дослідник J. Corbett пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога: поважне ставлення вчителів до поглядів, які відсутні у їхньому особистому життєвому досвіді; усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не лише серед тих, хто наділений високим соціальним та академічним статусом; визнання рівних можливостей всіх, хто навчається у праві на освіту та соціальний розвиток та задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; усвідомлене дотримання істинно педагогічних пріоритетам та цінностям.

При проектуванні інклюзивного освітнього процесу педагог стикається з необхідністю відбору оптимальних способів організації спільного навчання дітей із нормальним та порушеним розвитком, урахування психологічних особливостей дітей з ОВЗ. Важливим та психологічно зумовленим є вирішення завдання, пов'язаного із встановленням якісної взаємодії та формування у всіх суб'єктів інклюзивної освіти цінностей-відносин. Професійні вміння педагогів щодо створення корекційно-розвивального середовища також передбачають наявність психологічної складової, що включає мотиваційну готовність, емоційне прийняття дітьми вікової норми однолітків з різними порушеннями у розвитку, готовність педагога включати таких дітей до освітньої діяльності.

В останні роки все більшої актуальності набувають питання підготовки майбутніх педагогів (навчаються педагогічних ВНЗ) до роботи в умовах інклюзивної освіти. Зміст підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної

освіти може бути визначено лише з урахуванням тенденцій розвитку інклюзії як у вітчизняній, так і зарубіжній теорії та практиці. Це дозволить уникнути помилок та вибрати адекватну стратегію професійного розвитку педагога, який надає освітні послуги учню з ОВЗ.

Вперше ідея спільного навчання дітей із нормальним та порушеним розвитком була висловлена Л.С. Виготським. Вчений зазначав: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця – сліпу, глухоніму чи розумово відсталу дитину – у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, у якому все пристосоване і пристосовано до дефекту дитини, все фіксує його увагу на тілесному недоліку та не вводить його у справжнє життя...». Автор підкреслював значимість максимального розширення соціальних контактів дитини з порушенням у розвитку з однолітками і дорослими, що нормально розвиваються.

Попри те що, що Л.С. Виготський став одним із перших, хто проголосив непродуктивність системи, в якій дитина з проблемами у здоров'ї ізольована від навколишніх стінами корекційної школи, на законодавчому рівні та в педагогічній практиці інклюзивна освіта виникла за кордоном. У зв'язку з цим у нашому дослідженні розглянемо тенденції розвитку інклюзії від зарубіжної теорії та практики до вітчизняних досліджень та досвіду.

Зазначимо, що у багатьох європейських країнах, а також у США, з 1970-х років. позначилося кілька напрямів освіти осіб з ОВЗ: розширення доступу до освіти дітей незалежно стану їх здоров'я (*widening participation*), мейстрімінг (*mainstreaming*), інклюзія, тобто. "Включення" (*inclusion*). Перший напрямок передбачає десеґрегацію корекційних освітніх закладів з наступним переведенням учнів з ОВЗ у масові дитячі садки та школи [2, с. 251].

Зарубіжними дослідниками виділено низку умов включення дітей з ОВЗ до соціально-освітнього середовища здорових однолітків: приймати учнів із проблемами у розвитку «як будь-яких інших дітей у класі»; включати учнів з нормальним та порушеним розвитком у спільну діяльність, але при цьому

ставити та вирішувати різні педагогічні завдання; залучати всіх без винятку учнів у колективні форми навчання та групове вирішення навчальних завдань; широко використовувати в інклюзивному освітньому процесі різні стратегії колективної взаємодії учнів: ігри, спільні проекти, лабораторні дослідження та ін.

Багато зарубіжних дослідників відзначають взаємозв'язок ідей інклюзивної освіти та шкільної культури (Sh. Benjamin, S. Carrington, J. Collins, J. Corbett, K. Hall, M. Nind, R. Robinson, K. Sheehy та ін.). Так, J. Corbett вказує, що у випадку, коли культурне середовище школи претендує стати інклюзивним, то воно має розглядати певні культурні групи (наприклад, підліткові субкультури) як рівні, а не маргінальні.

Названим вченим виділено три аспекти, що впливають на становлення шкільної культури. По-перше, глибинні особистісні установки (переконавання та страхи) педагогів щодо здібностей, особливостей учнів із ОВЗ; по-друге, упередження дітей із нормальним психофізичним розвитком по відношенню до однолітків з ОВЗ; по-третє, толерантність до об'єднання тих груп дітей, які становлять культурну меншість. Кожен із аспектів, позначених J. Corbett, є завданням, вирішення якої забезпечує формування шкільної культури інклюзивної освіти.

Цікавим є підхід французького вченого S. Gilman, який вважає, що інклюзивна освіта спрямована на інтеграцію учнів з ОВЗ у всі події звичайних класів і що в умовах інклюзивної освіти цілком можливо використовувати проектно-орієнтований підхід Reggio Emilia. S. Gilman вказує, що інклюзивна освіта має базуватися на наступних принципах: дитина – це людина, а будь-яка людина заслуговує на повагу; кожна дитина навчається, чіпаючи, рухаючи, рухаючись, слухаючи, бачачи і слухаючи, і в цьому її не можна обмежувати; Необхідно дозволити відбутися розвитку з допомогою активної взаємодії з оточуючими. Використання проекту як основного методу навчання в рамках даного підходу дозволяє формулювати завдання, виходячи з інтересів та особливостей дитини, а також дає можливість реалізації індивідуального та

групового навчання, включення батьків до цього процесу. Автор зазначає, що з однаковості цілей навчання всім дітей необхідні індивідуальні способи досягнення цих цілей, тобто. з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини.

Багато закордонних дослідників вказують, що головний успіх інклюзивної освіти полягає у розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів (J. Kurth, A.M. Mastergeorge та ін.). Автори вважають, що індивідуальний навчальний план є потужним інструментом в умовах інклюзії, але водночас не можна обмежувати розвиток у академічних навчальних навичок, що навчаються з ОВЗ.

На використання гнучкого планування та альтернативних методик орієнтують канадські та американські дослідники M. Forest, M. Giangreco, E. Lusthaus, J. Pearpoint, J. Putnam та ін.. [6; 37; 60; 95]. Технології, запропоновані ними, дозволяють як організувати інклюзивне освіту, а й забезпечити індивідуалізацію навчання. Наприклад, така технологія як MAPS (Making Action Plans, від англ. - "Системне виготовлення планів дій"), на думку вчених, дозволяє планувати інклюзивну освіту дітей з тяжкими порушеннями. Це забезпечується з допомогою колегіального планування, тобто. усіма учасниками освіти (батьками, освітянами, друзями).

Технологія альтернативного планування PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope – «планування альтернативних завтрашніх надій») також спрямована на супровід дітей з тяжкими порушеннями в розвитку і є алгоритмом з восьми кроків: визначення провідної мрії та бажання дитини, постановка мети, оцінка актуальних можливостей для досягнення мети, визначення учасників, підбір критеріїв оцінки результатів, проведення перших кроків, оцінка успіхів дитини один раз на місяць, оцінка досягнень через 3 місяці.

Ще одна технологія – COACH (Choosing Options Accommodations for Children – «вибір варіантів допомоги проживання дітей») застосовується у навчанні дітей з тяжкими та множинними порушеннями у розвитку. В основі

цієї технології лежить навчання дітей самообслуговування та визначення індивідуальної допомоги дитині в побутових умовах життя.

У всіх перерахованих технологіях спостерігається загальна позиція - це опора на здорові сторони особистості кожної дитини з ОВЗ та планування траєкторії її індивідуального розвитку.

Аналізуючи зарубіжні технології та стратегії організації інклюзивної освіти, слід зазначити, що її розвиток у різних країнах йшов від формування громадянської позиції, спрямованої на реалізацію права на освіту дітей-інвалідів, до розробки нормативно-правових актів та обговорення в зацікавлених колах проблеми організації інклюзії. Лише після цих кроків, як зазначає М.М. Малофєєв, здійснився перехід до практичної реалізації ідей інклюзивної освіти.

Проаналізувавши результати досліджень та наукові позиції вчених, ми виділили основні тенденції розвитку інклюзивної освіти за кордоном:

- орієнтація формування в освітньому закладі інклюзивної культури, основу якої лежить прийняття дитини з ОВЗ, і навіть філософії інклюзії загалом;

- використання в інклюзивній практиці різних технологій та стратегій підтримки дітей з ОВЗ;

- координація діяльності всіх учасників освіти, включення батьків до інклюзивного освітнього процесу для максимальної допомоги дітям з ОВЗ;

- спеціальна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти;

- підтримка інклюзивної школи її партнерами та помічниками в особі різноманітних соціальних організацій та психолого-педагогічних служб;

- індивідуалізація освітньої програми для включення дітей з ОВЗ до освітнього процесу та розробка індивідуального плану їх навчання.

На підставі аналізу теоретичних підходів до підготовки педагогів до нової для них сфери професійної діяльності (інклюзивної освіти) сформулюємо такі висновки:

1. У педагогічній науці досі не склалося єдиного підходу до проблеми підготовки освітян. При цьому найбільш повно та обґрунтовано дана проблема розкрита в рамках особистісно-діяльнісного та аксіологічного підходів, а також теоретичних засад компетентнісного підходу. З урахуванням цього підготовку педагогів слід розглядати як персоніфікований та цілеспрямований процес та результат розвитку їхньої професійної компетентності.

2. Підготовка педагогів до нової сфери діяльності включає низку етапів, а саме: професійну рефлексію педагогічної діяльності, розуміння необхідності професійних змін у цій діяльності та їх проектування, реалізацію спроектованих змін, аналіз результатів та прийняття нових цінностей освіти та професійно-педагогічної діяльності, а також здійснення цієї діяльності практично.

3. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти має:

- мати синкретичний характер, що проявляється у взаємозв'язку та взаємозалежності цілей, змісту, технології організації та функціонування цих складових як єдиного цілого;

- включати мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти, оскільки їх наявність у структурі підготовки дозволить забезпечити її синкретичність та цілісний характер;

- базуватися на педагогічних цінностях, що передбачають формування у педагогів особистісних установок на інклюзивну освіту та соціальну значущість його організації, що стане показником особистісно-професійного розвитку та мотиваційно-ціннісної готовності педагогів до здійснення нової для них діяльності, пов'язаної з інклюзивною освітою;

- характеризуватись гнучкістю та мобільністю при її реалізації для своєчасного перетворення педагогами власної професійної діяльності та успішної адаптації до змінних умов при організації інклюзивної освіти;

- передбачати розвиток у педагогів професійної компетентності як здатності вирішувати професійно значущі, соціально детерміновані і все більш

ускладнюються завдання, які виникають при здійсненні в освітній організації інклюзивної практики.

Література

1. Бородіна О.С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2014. 20 с.

2. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ: «СаммітКнига», 2009. 272 с.

4. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

УДК 378.091.31:376 – 056.313

АНТОНІНА ШЕВЧЕНКО
(м. Миколаїв, Україна)

АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті проведено аналіз сучасних теоретичних досліджень (психолого-педагогічної літератури) з проблеми трудового виховання дітей підліткового віку, які мають затримку психічного розвитку. Охарактеризовано методичні поради вітчизняних науковців для педагогів, які працюють з цією категорією дітей; описано напрямки та способи підтримки та допомоги підліткам із затримкою психічного розвитку, які можуть надаватися закладами освіти. Особлива увага приділена особливостям організації та проведення уроків трудового навчання у спеціальній школі.

Ключові слова: виховання, трудове виховання, урок, трудове навчання, підлітковий вік, затримка психічного розвитку, корекція.

The article analyzes modern theoretical research (psychological-pedagogical literature) on the problem of labor education of adolescent children with mental retardation. The methodical advice of domestic scientists for teachers who work with this category of children is characterized; directions and methods of support and assistance to adolescents with mental retardation that can be provided by educational institutions are described. Particular attention is paid to the peculiarities of the organization and conduct of labor training lessons in a special school.

Key words: education, labor education, lesson, labor training, adolescence, retardation of mental development, correction.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях акцентується увага на важливості здобуття учнями з особливостями психофізичного розвитку освітнього рівня трудової підготовки шляхом спеціально організованого трудового навчання в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, завдяки якій закладаються основи їхньої соціальної самостійності (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, Г. Дульнєв, В. Засенко, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничикова, К. Турчинська, Н. Павлова, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.).

Науковцями та практиками наголошується на важливості сформованості всіх складових трудової компетентності, зокрема, техніко-технологічних знань про об'єкти праці, матеріали, знаряддя; трудових дій і операцій та послідовність їх виконання; ціннісно-мотиваційної складової трудової діяльності як цілеспрямованого процесу поетапного виконання трудового завдання (аналіз, планування, організація, контроль) [5].

Трудове виховання набуває актуальності в ракурсі особистісної характеристика школяра, що визначає його здатність і готовність працювати, виконувати необхідні предметно-перетворювальні дії, вміння взаємодіяти з дорослим, ставити мету, планувати і досягати очікуваних результатів праці (І. Бех, В. Бондар, С. Богданова, С. Дятленко, О. Коберник, В. Ковальчук, К. Рейда, М. Супрун, А. Терещук, М. Тименко, С. Ящук, О. Хохліна та ін.) [6].

Питання удосконалення змісту, форм та методів трудового навчання школярів із ЗПР досліджували вчені (Л. Данилова, І. Левченко, В. Лубовський, І. Мамайчук, І. Марковська, А. Шевцов та ін.). Дослідники наголошують, що навчання і виховання таких дітей здійснюється здебільшого у спеціальних закладах освіти з урахуванням ступеня ураження інтелектуальної, мовленнєвої, аналізаторної, опорно-рухової сфер розвитку [7].

Ще із середніх віків (XV ст.) вагомим значенням набула предметна система трудового виховання, яку обґрунтовували та пропагували видатні мислителі і педагоги, починаючи з Т. Кампанелли, Т. Мора, Я. Коменського, Ж. Руссо, К. Ушинського та ін. Більшість з них обґрунтовували значущість

ремісницької праці для життєдіяльності людини. Предметна система виробничого навчання відповідала рівню розвитку техніки, будувалась за видами продукції, яка вироблялась. Учень виготовляв у процесі навчання ті ж вироби, які виготовляв робітник-інструктор. Ця система відображала індивідуальну форму виробничого навчання [10].

Відтак, ще з самого становлення спеціальної школи прогресивними зарубіжними педагогами та філософами були обґрунтовані основні підходи до трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (Я. Коменський, Й. Песталоцці, М. Монтесорі, Ф. Фребель, Ж. Декролі та ін.). Вони вбачали розвиток особистості дитини саме у залученні її до посиленої трудової діяльності, що є умовою для формування загальної ручної умілості. Автори наголошували на тому, що включення дітей у продуктивні види діяльності, опанування способів виконання трудових дій та операцій є одним з основних шляхів розвитку особистісних цінностей у дітей. Праця розглядалася ними як засіб виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, підґрунтям яких була спеціальна педагогіка, що із самого початку розвитку віддзеркалювала досвід трудового виховання дітей, їх підготовки до тієї галузі майбутньої діяльності, що була важливим чинником їхньої входження до суспільного життя у конкретній економічній формації [9].

У дослідженнях видатних педагогів, присвячених впливу трудового навчання на всебічний розвиток особистості, наголошується на позитивні зміни у психофізичному розвитку дітей різного віку. Автори зазначають, що саме у праці в учнів розвиваються пізнавальні здібності, мовлення, удосконалюється координація рухів тіла, сила, витривалість тощо. Діти, які беруть участь у різних видах праці, стають соціально-адаптованими, оскільки різноманітні трудові процеси позитивно впливають на їхню поведінку, дисциплінують [3].

Питання організації ручної праці як важливого засобу фізичного і морального виховання дітей з порушеннями інтелекту представлено у педагогічній системі видатного французького лікаря та педагога Е. Сегена. Він у своїй лікувально-педагогічній системі навчання та виховання дітей з

глибоким ступенем порушення інтелектуального розвитку пропагував ручну працю, а трудову діяльність розглядав як засіб фізичного тренування рухового апарату дітей, що призводить до поліпшення стану нервової системи та психічної діяльності в цілому [4].

Питання організації ручної праці як важливого засобу фізичного і морального виховання дітей з порушеннями інтелекту представлено у педагогічній системі видатного французького лікаря та педагога Е. Сегена. Він у своїй лікувально-педагогічній системі навчання та виховання дітей з глибоким ступенем порушення інтелектуального розвитку пропагував ручну працю, а трудову діяльність розглядав як засіб фізичного тренування рухового апарату дітей, що призводить до поліпшення стану нервової системи та психічної діяльності в цілому [8].

Формування умінь та навичок трудового виховання в учнів із ЗПР має реалізовуватись на основі компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та корекційно-розвивального підходів, що є важливою концептуальною основою та визначає сучасну методологію оновлення змісту трудового навчання школярів.

На сучасному етапі розвитку освіти трудове виховання розглядається як цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і умінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності. На думку науковців у процесі трудової діяльності формується загальне позитивне ставлення до навколишньої дійсності; тому варто формувати культуру праці з дитинства. Згідно з основними положеннями теорії та практики, трудове виховання є складовою всебічного розвитку дитини, важливим компонентом морального виховання, засобом формування позитивних рис характеру таких як: самостійність, відповідальність, організованість, колективізм, цілеспрямованість та ін.

Дитяча праця має ряд особливостей: не створює ні матеріальних ні культурних цінностей (за винятком праці в природі, праці коли діти вирощують квіти, овочі та ручної створюють іграшки з паперу, глини); результати праці

мають розвивальний та виховний характер; праця тісно зв'язана з грою – відтворюючи трудові дії дорослих, діти вносять елементи гри і навпаки [11].

У публікаціях Г. Григоренко, Р. Жадан, І. Гармаш, Г. Зюкіної, Т. Михайліченко, Е. Клавдієвої працю розглянуто, як підґрунтя економічного виховання дітей дошкільного. Автори діляться досвідом формування у дітей знань про взаємозв'язок праці та економічного середовища життя людей, дають поради стосовно організації роботи з цього напрямку.

Г. Беленька звернула увагу на значення праці у розвитку особистості дитини її моральних якостей, серед яких самостійність. Подала покроковий алгоритм формування самостійності в трудовій діяльності. І. Ліщенко розкрила особливості компонентів трудового виховання (самообслуговування, господарсько-побутова, праця в природі, художня праця (рукоділья)) та подала методичні рекомендації щодо ефективної роботи в цьому напрямі [1].

Порівняно з трудовою діяльністю дорослих праця дітей підліткового віку має такі особливості[1]:

1. Умовність. Праця підлітків ще не пов'язана із суспільно значущим результатом, оскільки, як правило, не створює ні матеріальних, ні культурних цінностей. Водночас вона є результативною, а результатом тут стає не тільки її матеріальне втілення (вирощена рослина, виготовлені іграшки, накритий стіл тощо), а й моральний фактор (дитина відчуває значущість затрачених зусиль).

2. Поступове вироблення здатності мотивувати трудову діяльність. Підлітки із ЗПР ще не здатні формулювати мотиви, їх приваблює процес участі у спільній з дорослим справі так само, як приваблює спільна гра.

3. Динамічний розвиток компонентів трудової діяльності дітей підліткового віку. Включаючись у трудову діяльність, дитина поступово починає усвідомлювати, що будь-яка праця повинна переслідувати конкретну мету, завершуватися певним результатом. Педагоги повинні допомогти дитині усвідомити мету своїх дій, зв'язок між метою і результатом, навчити проектувати трудовий процес.

4. Виховна значущість як найвища цінність дитячої праці. Беручи участь у праці постійно, дитина виробляє у собі самостійність, відповідальність, звичку до трудових зусиль, прагнення допомогти товаришеві, ініціативність та інші особистісні якості. Проте участь дитини у трудовому процесі без створення педагогом відповідних умов не тільки не забезпечує виховного впливу, а й породжує протилежний ефект. Часто негативне ставлення дітей до праці є наслідком неправильного залучення до неї (праця як покарання, трудові доручення за відсутності необхідних для них навичок, недостатня увага педагога до результату, неправильна оцінка зусиль).

В теорії спеціальної педагогіки та в методиці трудового навчання здійснено низку досліджень, присвячених дидактичним функціям трудового навчання школярів з ЗПР та умови їх реалізації (В. Бондар, Г. Дульнев, Б. Пінський, М. Супрун, О. Хохліна). Більшість вчених виділяють три основні функції трудового навчання: освітню, виховну і корекційно-розвивальну, не конкретизуючи кожен із них та не наповнюючи їх конкретним змістом. Вони посиляються на те, що будь-який навчальний матеріал несе в собі і виховну і освітню функції та включає навчально-розвивальну складову, що всі ці функції взаємозалежні і взаємопов'язані [2].

Автори розглядають освіту, виховання і корекційно-розвивальну складову як самостійні компоненти трудової діяльності, кожен із яких не дублює один одного, а несе в собі своє, властиве тільки йому навантаження.

Встановлено, що трудове навчання учнів із ЗПР здійснюється у три етапи. Так, на першому (*пропедевтичному*) етапі трудового навчання (1-4) учні отримують початкові знання про різноманітність матеріалів, засобів праці, отримують навички роботи з різними матеріалами, виготовляють елементарні побутові вироби, отримують знання про ці предмети, набувають певного досвіду організації своєї праці, навчаються використовувати навички обробки матеріалів у практичній діяльності.

На етапі загально трудового навчання (5-8 класи) на базі навчальних майстерень учні опановують найпростіші прийоми роботи з використанням

верстатного обладнання, отримують елементарні знання про інструменти, матеріали та набувають досвіду виконання організаційних умінь і навичок роботи в майстерні. Суспільно корисна спрямованість праці є важливою умовою формування позитивного ставлення до занять у шкільних майстернях, вмотивованості та інтересу до праці.

Етап професійно-трудового навчання (9-10) у шкільних майстернях забезпечує опанування учнями доступними для них технологічними і теоретичними знаннями, професійними прийомами праці і уміннями раціонально планувати свої трудові дії. Особлива увага на цьому етапі звертається на розвиток в учнів тих трудових дій і операцій, які підвищують самостійність і активність у роботі.

У процесі трудового навчання використовуються форми роботи, які поступово наближують діяльність учнів до виробничих умов: колективні форми праці, поопераційний її розподіл, вводяться практика на підприємстві та ін. Участь у виробничій праці позитивно впливає на формування особистісних якостей підлітка: поліпшується позитивне ставлення до праці, виховується дисципліна, усвідомлюється значущість праці, зростає самостійність і активність.

Освітня функція трудового навчання дітей із ЗПР, також проявляється у засвоєнні учнями певної системи теоретичних, технологічних і комплексних знань, умінь і навичок з того чи іншого виду праці, правил техніки безпеки, відомостей про матеріали та інструменти, їх призначення; у формуванні відповідних професійно-трудових умінь і навичок практичної діяльності, системи робочих рухів та прийомів і способів обробки матеріалів. У процесі трудової діяльності в учнів формуються інтелектуальні компоненти – орієнтування в завданні, планування ходу його виконання, контроль і оцінка результату праці, виявлення і подолання перешкод, які можуть спричинити брак в роботі.

Особливої значущості у трудовому навчанні набуває повноцінна реалізація виховної функції (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, Г. Мерсіянова),

оскільки учні з ЗПР відрізняються ступенем інтелектуального розвитку, що у різній мірі виявляється порушеннями пізнавальної діяльності і поведінки. Для багатьох із них характерною є наявність порушень у сфері емоційно-афективних проявів, що викликає або підвищує збудженість, неврівноваженість поведінки, або підвищену загальмованість, ослабленість всіх реакцій. Дана особливість зумовлює потребу обмежуватись формуванням у дітей уявлень, понять, соціальних мотивів у спрощеній і конкретній формі.

У процесі трудової діяльності успішно здійснюється розвиток в учнів на доступному рівні моральної свідомості – почуттів, поведінки, відповідальності, поваги до інших, турботи про молодших, готовності допомогти їм; формування особистісних якостей – дисциплінованості, чесності, працелюбності, позитивного ставлення до праці, культурних навичок праці та поведінки в різних ситуаціях, звички утримувати в порядку своє робоче місце, економно витрачати матеріали тощо.

Особлива увага відводиться вихованню навичок колективної праці, почуття відповідальності, взаємодопомоги, соціальної мотивації трудової діяльності, стійкості, самостійності, цілеспрямованості та інших якостей особистості.

Характерні для школярів з затримкою психічного розвитку особливості трудової діяльності ускладнюють формування як загально трудових умінь і навичок, так і розумових компонентів трудової діяльності (О. Хохліна). Це зумовлює необхідність цілеспрямованого використання в системі навчально-виховного процесу спеціальних прийомів і засобів корекції, властивих учням порушень пізнавальної діяльності і поведінки.

Істотними компонентами корекційно-розвивальної функції є:

- систематичне і цілеспрямоване включення школярів до доступних видів праці, що сприяє корекції сприймання, уявлень, мислення, мотивації, становленню морально-вольових цінностей;

- спеціальний підбір трудових завдань, дозування і регулювання трудових зусиль, вправ для вироблення і закріплення розумових дій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації, розвитку аналізаторів;
- інтелектуалізація практичної діяльності, спрямування її на подолання порушень орієнтації в завданні, планування своїх дій, контролю, труднощів користування інструкціями, кресленнями і зразками виробів та використання на практиці в різних умовах узагальнених прийомів роботи;
- корекція порушень емоцій, морально-вольових, особистісних якостей та поведінки;
- вправи на розвиток не тільки психічних функцій, а й сенсорних і розумових компонентів трудової діяльності;
- проведення заходів щодо оздоровлення, профілактику, лікування дітей;
- систематичне включення учнів до практичної діяльності у позакласній навчально-виховній роботі.

Сучасні наукові дослідження, що суттєво доповнюють науково-методичні засади трудового навчання школярів спеціальних навчальних закладів, присвячено формуванню позитивного ставлення до трудової діяльності на різних етапах її формування; особливостям професійного орієнтування та розвитку професійних якостей як основи успішної соціально-трудової адаптації школярів, забезпеченню корекційної спрямованості трудового навчання та інші (В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, А. Корнієнко, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, К. Рейда, М. Супрун, І. Татьянчикова, В. Товстоган, О. Хохліна та ін.).

У спеціальній педагогіці представлена також значна кількість досліджень, у яких розглянуто різні аспекти проблеми трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Ю. Бистрова, С. Горбенко, А. Долженко, І. Татьянчикова, В. Товстоган та ін.). У більшості з них йдеться переважно про соціальну, соціально-психологічну та соціально-трудова адаптацію дітей, представлено напрями підвищення їх адаптаційних

можливостей, наголошено на важливості вирішення питань професійно-трудової підготовки та професійного становлення учнів.

Таким чином, науково-теоретичні дослідження в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології, вивчення практичного досвіду формують основу для розроблення методичної системи трудового навчання учнів із ЗПР, що спрямована на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов навчання, які допоможуть надалі випускникам бути незалежними і самостійними в дорослому житті.

Методологічними засадами цього процесу є Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція розвитку педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір.

У Концепції Нової української школи чітко визначено орієнтири оновлення школи: школа – це простір життя дитини, в якому відбувається її особистісне зростання, тому вся діяльність навчального закладу відбувається так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя у співпраці з дорослими, ґрунтуючись на ідеї усвідомленого вибору особистого життєвого шляху.

«Національна доктрина розвитку освіти» передбачає перспективи і можливості модернізації системи трудової підготовки учнів відповідно до сучасного соціально-економічного стану країни і ринку праці. Основною метою школи, згідно із зазначеним документом, є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних особистостей, які усвідомлюють свою роль у суспільстві.

З усіх шкільних предметів трудове навчання – це єдиний навчальний предмет, цілком заснований на перетворювальній предметно-практичній діяльності самих учнів. Особливість уроку трудового навчання полягає в тому, що в ньому понятійні (абстрактні), образні (наочні) і практичні (дієві) компоненти пізнавальної діяльності займають однакове положення (В. Бондар, Г. Дульнєв, Г. Мерсіянова, О. Хохліна).

Головна специфічна риса уроків трудового навчання полягає в тому, що вони будуються на унікальній психологічній та дидактичній основі – предметно-практичній діяльності. З цього випливає що, в них більш яскраво, ніж в інших навчальних предметах, представлені наочно-образна і наочно-дієва форми пізнання. Слід підкреслити, що ці уроки, дійсно, унікальні і виключно важливі для загального розвитку школярів. Їх специфічні можливості в системі загальної освіти найяскравіше виражаються в таких взаємопов'язаних аспектах:

- можливість активізації пізнавальної діяльності (за рахунок поєднання різних форм пізнання і видів діяльності);
- можливість соціальної адаптації особистості (через формування практичних умінь і розвиток творчості);
- можливість гармонізації розвитку особистості (на основі більш реалістичного обліку в освітньому процесі функціональних можливостей дитини, природних закономірностей розвитку).

У процесі навчання праці відбувається формування знань про засоби і шляхи перетворення матеріалів, енергії та інформації в кінцевий продукт; формування в учнів соціально-трудової адаптації (А. Долженко).

В системі уроків трудового навчання в учнів розвивається здатність: визначати потреби і можливості своєї діяльності; знаходити і використовувати необхідну інформацію; висувати ідеї вирішення завдань (розробка конструкції і вибору технології); планувати, організовувати і виконувати роботу; оцінювати результати етапів роботи; коригувати свою діяльність і виявляти умови реалізації продуктів діяльності.

Отже, науково-методичні засади змісту трудового навчання школярів спеціальної школи передбачають врахування особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів навчання, посилення уваги корекційно-розвивального впливу на особистість, на основі яких забезпечується формування трудової компетентності школярів, підвищується мотивація до трудового процесу на основі ціннісного ставлення до праці; розширюється інформаційний обсяг техніко-технологічних знань, яке є підґрунтям для

опанування різними способами трудової діяльності, розкриття можливостей кожного учня, як суб'єкта практичної і пізнавальної діяльності, що сприятиме збагаченню соціального досвіду, забезпеченню максимальної адаптації та інтеграції дітей у суспільство.

Література

1. Беленька Г.В. Формуємо комунікативні навички в праці. *Педагог-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С. 42-49.
2. Бистрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
3. Горностай П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженого життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство*: наук.-метод. зб./ за ред. Н. Софій. Київ: Контекст, 2000. С. 44-47.
4. Загурська І.С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 6. С. 14-21.
5. Калініченко Н.А. Деякі аспекти трудової підготовки учнів сільської місцевості в умовах ринкової економіки. *Сільська школа: проблеми, пошуки, перспективи*: матеріали Всеукр. науково-практичної конф., (Черкаси, 10-13 трав. 2000 р.). Черкаси: ОПОП, 2001. С. 59-61.
6. Константинів О.В. Педагогічні умови становлення трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. *Збірник наукових праць*. Вип. III. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2006, 2012. С. 110-118.
7. Лещій Н.П. Сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23, т. 1. С. 55-58.
8. Лисенкова І.П. Теоретико-методологічні засади розвитку емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями: монографія. Миколаїв: Ілліон, 2018. 324 с.
9. Литовченко С.В. Особливості діяльності навчально-реабілітаційних центрів в умовах модернізації української освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 3 (83). С. 79-88.
10. Макеева Л., Ліхачова О. Життєвий шлях особистості: про етапи соціалізації дітей. *Психолог*. 2004. № 18. С. 2-6.
11. Нечипоренко В. Розбудова виховної системи навчально-реабілітаційного центру на засадах компетентісно спрямованої освіти. *Українознавчий альманах*. Київ, 2014. Вип. 16. С. 133-138.

ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто актуальну проблему сьогодення – пошук причин і шляхів виходу із конфліктних ситуацій у педагогічних колективах. Автори статті демонструють результати емпіричного дослідження, показують наявний стан конфліктності у жіночому колективі педагогів. У статті наводяться результати експериментально-дослідної роботи, представлено методи і шляхи здійснення психологічного дослідження.

Ключові слова: *конфлікт, конфліктна ситуація, внутрішньо особистісний конфлікт, педагогічний колектив, вихователь закладу дошкільної освіти, жіночий колектив, асертивність, конгруентність, толерантність.*

The article deal swith the current problem of today – the search for causes and ways out of conflict situations in pedagogical teams. The authors of the article demonstrate the results of empirical research, show the currents tate of conflict in the female team of teachers. The article presents the results of experimental and research work, presents the methods and ways of conducting psychological research.

Keywords: *conflict, conflict situation, intrapersonal conflict, teaching staff, preschool teacher, women's staff, assertiveness, congruence, tolerance.*

Вступ. У сучасних умовах модернізаційних змін в Україні дедалі більшої гостроти набувають проблеми інтелектуального та духовного розвитку особистості, становлення системи ціннісного ставлення людини до оточуючого соціального і природного довкілля та самої себе. Статистика небезпідставно підтверджує факти погіршення стосунків, закритості й відособленості людей, охолодження і відчуження. В суспільстві ширяться ідеї вузького індивідуалізму, матеріального збагачення, концентрації на власних потребах і бажаннях. Тому колишні ідеї про рівність, гуманізм і повагу до ближнього втрачають сенс. Саме тому людству необхідно всерйоз замислитися над конфліктогенною ситуацією, яка склалася в суспільстві.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Не викликає сумнівів той факт, що конфлікти притаманні всім областям життєдіяльності людини. Вони є невід'ємною частиною людських взаємин, і тому існують стільки,

скільки існує людство. Не оминає конфліктогенна ситуація й педагогічні колективи, які мають виступати своєрідними ретрансляторами гуманістичних ідей, однак усе частіше в процесі професійної взаємодії можна спостерігати невтішні картини ворожнечі між усіма учасниками освітнього процесу: учнями, вихованцями, вихователями, вчителями, керівництвом, батьками та ін. Саме тому для психології особливо важливе значення має вивчення конфліктності як якості особистості та шляхів подолання конфліктних ситуацій.

Реалізація основних стратегічних напрямів щодо врегулювання конфліктних ситуацій в освітньому процесі відбувається відповідно до Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», нової редакції Базового компонента дошкільної освіти.

Педагогу необхідно створити сприятливу, доброзичливу атмосферу групи, оскільки несприятливий клімат утруднює, а часом виключає позитивну емоційну ауру, почуття задоволення у закладі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, на які спирається автор. Проблема конфліктності особистості останнім часом увійшла до кола наукових інтересів багатьох учених: вона вивчається науковими школами, кафедрами, а також окремими дослідниками. Так, проблемам вивчення конфлікту, конфліктних ситуацій, стадіям розвитку конфлікту присвячені спеціальні дослідження таких учених, як: В. Андрєєва, А. Анцупова, А. Гірника, Н. Гришиної, С. Ємельянова, В. Зазикіна, Л. Козер, А. Шипілова, М. Цюрупи та ін. Конфлікт у педагогічних стосунках вивчали науковці: Ш. Амонашвілі, С. Баникіна, З. Білоусова, В. Журавльов, А. Макаренко, Л. Міщик, Л. Мітіна, М. Рибакіна, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми, яким присвячена означена стаття. Аналіз філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень показує, що актуальність проблеми конфліктності у педагогічному колективі ЗДО обумовлена протиріччями між: об'єктивними

потребами професійної діяльності педагога і відсутністю конфліктологічної компетентності; нагальною потребою оволодіння педагогами необхідним рівнем теоретичних знань про причини виникнення конфліктів і відсутністю практичних психологічних навичок поведінки у конфліктних ситуаціях.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Розкрити сутність і зміст конфліктних ситуацій у педагогічному колективі та схарактеризувати методи їх розв'язання. Серед завдань виокремлюємо визначення критеріїв, показників та рівнів конфліктності педагогічних працівників ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конфлікти притаманні всім аспектам життєдіяльності людини. Вони є невід'ємною частиною людських взаємин, складником державного поступу, а тому існують стільки, скільки існує людство. У більшості сучасних джерел конфлікт – це протиборство громадських суб'єктів для реалізації власних суперечливих інтересів, позицій, цінностей і поглядів. У багатьох інших визначеннях, які належать авторам різних наукових напрямів і течій, конфлікт, передусім, пов'язується із протиріччям, чи одним із його моментів – боротьбою протилежностей [4, с. 127]. Отже, конфлікт – це гостре протистояння, зіткнення протилежних інтересів, поглядів, переконань. Таким чином, можна зробити висновок, що конфлікти виявляються у поведінці людини, а за основу береться система потреб, інтересів, учинків, мотивів, цілей, аксіологічних пріоритетів. Водночас конфлікти не належать до тих соціальних явищ, в регуляції яких можна користуватися очевидними правилами на основі здорового глузду – цього «генія людства» (Гете) [7, с. 5].

Із власного життєвого досвіду ми переконалися, що стадії розгортання конфліктів нагадують сюжет художнього твору: зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка. Підкреслимо, що суперечності в людських взаєминах не завжди призводять до конфлікту: чимала частина з них розв'язується шляхом домовленості, знаходження консенсусу. Поширеною є думка, що в групах і колективах, які вже сформувалися, і члени яких мають достатній досвід

спільного співжиття, суперечності виникають не так часто, як у новостворених [1].

У свою чергу, конфліктна ситуація – це суперечливі позиції сторін з будь-якого приводу, прагнення до протилежних цілей, використання різних засобів їх досягнення, розбіжність у інтересах, бажаннях тощо. Доволі часто в основі конфліктної ситуації лежать об'єктивні протиріччя, але іноді буває достатньо дрібниці: невдало сказаного слова, думки, тобто інциденту, – і конфлікт уже спалахнув. У конфліктній ситуації одразу виявляються можливі учасники майбутнього конфлікту – суб'єкти або опоненти, а також предмет суперечки або об'єкт конфлікту.

Конфліктна ситуація включає, насамперед, особливості гостроти протиріччя, утворюючи основу конфлікту, при якій обидві сторони чи одна з них уже неспроможні існувати у межах колишнього взаємозв'язку, єдності. Одну сторону або обидві не задовольняють, наприклад, соціальний статус, рівень участі у системі влади, можливість доступу до розподілу благ тощо.

Залежно від критеріїв, які беруться за основу, в педагогіці та психології існує типологія конфлікту. Людина входить у конфлікт у значимій для неї ситуації та в тому разі, коли бачить можливості її змінити (у своїй дії приймаючи форму атаки чи оборони), але намагається не ускладнювати і зберігати стриманість. Стосовно окремого суб'єкта, конфлікти бувають внутрішніми та зовнішніми. До перших належать внутрішньо особистісні, до другого – міжособистісні, а також міжгрупові [1].

Розкриємо комплексну дію чинників, які впливають на конфліктність особистості. До них належать психологічні (особливості темпераменту, рівень агресивності, психологічна стійкість і саморегуляція, актуальний емоційний стан, соціально-психологічні установки і цінності, відношення до опонента, компетентність у спілкуванні і ін.) та соціальні (особливості умов життя і діяльності, середовища і соціального оточення, загального рівня культури та ін.) [3, с. 85].

На наше глибоке переконання, найбільш схильні до конфліктів люди, які характеризуються ригідним типом мислення, для яких єдиною вірною є лише їхня позиція. Також надмірною конфліктністю характеризуються представники холеричного типу темпераменту, які, вступаючи в конфронтацію, часто шкодують про сказане або зроблене, коли вже дуже пізно. Разом з тим, конфліктною може бути людина, якій властивий зовнішній локус контролю, тобто причину своїх невдач і поразок індивід приписує зовнішнім умовам і обставинам, або «перекидає» на інших людей.

Отже, надмірною конфліктністю наділені люди, яким властива незріла психіка, яким легше образитися, аніж вступити в діалог, знайти причину конфлікту і обрати стратегію компромісу. З такими людьми нелегко будувати стосунки, планувати колективні справи, вони часто виступають каталізаторами сварок, інтриг і пліток, забувають про пріоритет людського фактору в міжособистісній взаємодії.

Величезна соціальна значущість освітянської праці споконвічно визначала високі вимоги до особистості педагога. Невипадково ще з глибокої давнини суспільство довіряло виховання молодого покоління найбільш мудрим, досвідченим і високоморальним людям, адже результати праці педагога сьогодні – це суспільство завтра. Разом з тим, результати своєї діяльності педагог, перш за все, оцінює сам, і дуже важливо, щоб його оцінка була об'єктивною. Отже, необхідними рисами педагогічного працівника мають бути також самокритичність та потреба у постійному самовдосконаленні, дисциплінованість і висока вимогливість до себе. Водночас педагогічна професія вимагає постійного і значного емоційного, інтелектуального і фізичного напруження. Щоб його витримати, слід постійно дбати про стан свого фізичного і психічного здоров'я. На думку більшості дослідників, негативні психічні почуття і стан можуть вплинути на різні аспекти трудового процесу – професійну діяльність, особистість педагога, професійне спілкування, мати негативний вплив на професійний розвиток особистості.

Педагогічні конфлікти, як окремий вид конфліктних ситуацій, мають свою специфіку. Перш за все, особливість таких конфліктів полягає в тому, що відповідальними за педагогічно правильне вирішення ситуації є дорослі, оскільки саме від них діти засвоюють моделі поведінки, соціальні норми стосунків між людьми. Часте виникнення педагогічних конфліктів може дати вихованцям негативно забарвлене, нерідко викривлене уявлення про взаєностосунки старших з молодшими, і відповідальність за це несе, насамперед, безпосередньо заклад освіти і педагог.

Разом з тим, специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що праця вихователя протікає індивідуально. Працюючи з дитячим колективом віч-на-віч, педагог, зазвичай, перебуває у сильній психічній напрузі, оскільки він мусить активно регулювати свою поведінку у різних ситуаціях. Таке підвищене навантаження на нервово-психічний стан сприяє ймовірності виникнення дезадаптивної регуляції інтелектуальної і емоційної сфери [5].

Слід зазначити, що педагоги гостро реагують на оцінку своїх особистісних даних, оскільки педагог сам звик оцінювати інших. Йому дуже важко погодитися з висновками, що несприятливий розвиток педагогічної ситуації найчастіше визначено його власними особистісно-професійними слабкостями та недоліками. З іншого боку, більшість вихователів мають високу особистісну тривожність, схильні гіперболізувати, драматизувати події чи впадати у глухий психологічний захист.

Як відомо, гендерною особливістю педагогічного колективу є те, що 83% педагогів – жінки. Як вважають фахівці, в однорідних статевих колективах частішають міжособистісні конфлікти, зачіпається ділова сфера відносин співробітників, а мізерні сутички переростають у тривалі ділові конфлікти, які не сприяють нормальному освітньому процесу, саморозвитку і ефективній співпраці.

Істотними є і такі протиріччя як: різні очікування, різні ціннісні орієнтації, різні психофізичні можливості вихователів, об'єднаних однією професійною діяльністю, існуючою у соціальному просторі і часі.

Слід відмітити, що в життєдіяльності педагогічного колективу є дві сторони: формальна (функціонально-ділова) і неформальна (емоційно-особистісна). За допомогою спільної прикладної діяльності та завдяки здоровим міжособистістним відносинам у соціумі, вирішується питання психологічної несумісності. Диференціація у сфері функціонально-статусних відносин породжує соціальну нерівність, яка також провокує психологічне напруження. Відтак, причини появи конфліктів у педагогічних колективах ЗДО можуть бути досить різноманітними.

Розглянемо деякі з них. Джерелом конфлікту часто стає не підтвердження рольових очікувань. Загострення міжособистістних відносин може виникнути на ґрунті браку цікавої справи, перспектив, що посилює ворожнечу і маскує егоїзм, викликає небажання рахуватися з товаришами й колегами. В основі конфліктних відносин можуть критися предметно-ділові розбіжності. З одного боку, вони нерідко сприяють спільній прикладній діяльності, пошуку можливих шляхів зіткнення точок зору, але з іншого – можуть бути простим камуфляжем, зовнішньою оболонкою.

Причиною міжособистісних і міжгрупових конфліктів є розбіжність норм спілкування, і поведінки. Така причина може викликати конфлікти між особистістю і групою, представниками різних регіонів етнічних груп [1, с. 21].

Наступна можлива причина конфліктів – це конфлікти через відносну психологічну несумісність людей, змушених через особливості професії щодня контактувати одне з одним.

Також конфліктологи виділяють і специфічні причини педагогічних конфліктів, а саме:

- конфлікти, пов'язані з улаштуванням праці вихователів;
- конфлікти, що виникають через стиль керівництва;
- конфлікти, зумовлені необ'єктивністю оцінки педагогами знань дітей.

У розглянутому нами контексті, М. Рибакіна виділяє такі три типи потенційно-конфліктогенних педагогічних ситуацій: конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин [6, с. 59].

Щодо вікових особливостей, варто зосередити увагу на тому, що педагогічні працівники віком від 40 до 50 років часто сприймають контроль за своєю діяльністю, як виклик, що загрожує їхньому авторитету. Після 50 років у вихователів спостерігається тривожність, яка виявляється у роздратуванні, емоційних зривах, які провокують конфлікти. Наявність кризових періодів розвитку особистості (наприклад, криза середини життя) також збільшує ймовірність виникнення конфліктних ситуацій [2, с. 3].

Спираючись на дослідження О. Морозова та Д. Чернилевського, можна констатувати, що через 10-15 років педагогічної діяльності в структурі особистості фахівця виникають зміни – професійні деформації, які виявляються за такими ознаками: у процесі взаємодії з дітьми педагог використовує здебільшого авторитарний стиль керівництва; у поведінці педагога починає переважати надмірна самовпевненість, менторство, догматизм, відсутність гнучкості у спілкуванні з вихованцями. Якщо педагогічний працівник зовсім не зважатиме на вказані професійні деформації, то в подальшому таке ігнорування психологічного здоров'я і благополуччя може спровокувати професійну кризу та емоційне вигорання.

В ході цілеспрямованого спостереження за педагогічним колективом одного із закладів дошкільної освіти Миколаївської області нам вдалося відмітити панування доброзичливої атмосфери, наявність позитивного мікроклімату, однак ми помітили деякі нюанси, що дають підстави зробити висновок про причини виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному колективі. Серед них:

- наявність конкуренції, бажання досягти високого рейтингу в очах дітей, батьків, колег і керівництва іноді негуманними шляхами;
- професійна деформація працівників із великим стажем роботи;
- емоційне вигорання деяких педагогів;
- нерівномірний розподіл обов'язків;
- нерівномірне матеріальне заохочення у вигляді премій;
- індивідуально-психологічні особливості педагога;

- запізнення, ігнорування працівником професійних обов'язків, доручень, брехливість, лінь;
- самоствердження одних працівників шляхом приниження гідності інших.

Спостереження дає підстави припустити, що фахівцю, який цінує «людський фактор», прагне мирно жити, працювати в колективі однодумців на засадах взаємодопомоги, підтримки і поваги, притаманні такі інтегративні характеристики особистості, як:

- толерантність;
- емпатія;
- комунікативність;
- емоційна стабільність;
- конгруентність;
- асертивність;
- соціальна активність;
- високий рівень культури і освіти;
- почуття гумору.

У нашому дослідженні визначено критерії (*когнітивний, ціннісний, процесуальний*) конфліктності педагогічних працівників ЗДО з відповідними показниками: *когнітивний* (знання про сутність конфліктів, причини їх виникнення та шляхи подолання); *ціннісний* (усвідомлення цінності гармонійних стосунків, емоційно-позитивне ставлення до інших людей, терпимість та повага до полярних думок опонентів); *процесуальний* (культура спілкування, виявлення поваги до колег, прояв терпимості та стриманості у різних ситуаціях).

На основі окреслених критеріїв та показників було схарактеризовано рівні конфліктності педагогічних працівників ЗДО: високий, ситуативний, мінімальний.

Високий рівень конфліктності характеризується відсутністю в педагогів ґрунтовних знань про конфліктність та шляхи виходу з конфлікту,

неусвідомленням цінності безконфліктних стосунків та закономірностей мирних відносин в колективі й необхідності дотримання норм безконфліктної поведінки; нетерпимістю до людських помилок і полярних поглядів опонентів; низьким рівнем культури спілкування, виявленням конфліктності у вчинках, проявом нетерпимості у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. На цьому рівні виявляються байдужість, відокремленість, агресія.

Ситуативний рівень конфліктності характеризується наявністю загальних знань про сутність конфліктів, причини їх виникнення та шляхи подолання. Розуміння цінності неконфліктних стосунків й необхідності дотримання норм миролюбної поведінки не завжди усвідомлене. Для педагогів характерна упередженість і схильність до наслідування стереотипів, байдужа позиція до проявів аморальної поведінки, вибірковість у проявах неконфліктності в ситуаціях міжособистісної взаємодії. На цьому рівні виявляється лібералізм, лицемірство, підлабузництво.

Мінімальний рівень конфліктності характеризується наявністю в педагогів ґрунтовних знань про сутність конфліктів, причини їх виникнення та шляхи подолання; усвідомленням цінності мирних стосунків та закономірностей безконфліктних стосунків в колективі й необхідності дотримання норм неконфліктної поведінки; терпимістю до інших культур і народів; високим рівнем культури міжнаціонального спілкування, виявленням асертивності, доброзичливості у вчинках, проявом терпимості у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. На цьому рівні виявляються емпатія, високий рівень духовних цінностей, толерантність, тактовність.

Для перевірки наявності у педагогічних працівників неконфліктності, як професійно важливої якості особистості, та для з'ясування рівня їхньої конфліктності ми використали апробовані діагностичні методики, а саме: тест А. Ассингера (Оцінка агресивності у відносинах), тест К. Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів», тест «Ваші емпатійні здібності» В. Бойка, самотестування за методикою О. Аджиєвої «Оцінка власної поведінки в

конфліктній ситуації», спрямованість ціннісно-сислової сфери – за методикою ціннісних орієнтацій М. Рокіча.

У результаті проведеного дослідження на констатувальному етапі було встановлено, що із 86-ти працівників ЗДО 18 осіб наділені високим «конфліктогенним потенціалом», що часто провокує зіткнення протилежних інтересів не лише в середовищі колег, а й з батьками вихованців та з керівництвом закладу. Ми прагнули не загострювати стосунки, зважаючи на ригідність мислення і сприймання 18-х проблемних працівників, тому не оприлюднювали результати констатувального етапу експериментальної роботи, вирішивши проводити психокорекційний етап експерименту для всіх 68-ми педагогів, поділивши їх для зручності експерименту на контрольну КГ (43 особи) та експериментальну ЕГ (43 особи).

За результатами емпіричного дослідження зроблено висновок про існування протиріччя між наявністю сприятливих умов для здійснення психокорекційної роботи щодо зниження «градусу конфліктності» в педагогічному середовищі працівників ЗДО, та відсутністю умов і засобів для цього. Тому подальша спільна діяльність педагогічних працівників ЗДО потребує реалізації психокорекційної програми, яка буде обґрунтована у наших наступних наукових розвідках.

Висновки з дослідження. З'ясовано, що конфліктна ситуація – це суперечливі позиції сторін із будь-якого приводу, прагнення до протилежних цілей, використання різних засобів їх досягнення, розбіжність у інтересах, бажаннях тощо. Визначено, що надмірною конфліктністю наділені люди, яким властива незріла психіка, яким легше образитися, аніж вступити в діалог, знайти причину конфлікту і обрати стратегію компромісу. З такими людьми нелегко будувати стосунки, планувати колективні справи, вони часто виступають каталізаторами сварок, інтриг і пліток, забувають про пріоритет людського фактору в міжособистісній взаємодії. Підтверджено, що вміння педагогічного працівника конструктивно вирішувати конфліктні ситуації є

інтегральною характеристикою, конфліктологічною компетенцією сучасного фахівця освітянської ниви.

Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Подальшого вивчення потребує пропедевтична робота педагогів із батьками вихованців ЗДО, спрямована на подолання негативних поведінкових проявів, які провокують конфлікти.

Література

1. Єкімова О. Конфлікти і їхнє розв'язання: психолого-педагогічний семінар. *Психолог*. 2017. №9. С. 21-23.
2. Новікова І. Пошуки виходу з безвихідних ситуацій: Профілактика міжособистісних конфліктів та їх наслідків у педагогічному колективі. *Управління освітою*. 2011. № 6. С.2-5.
3. Олійник Н.Ю. Сприйняття та розуміння у конфліктних ситуаціях педагогічного спілкування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 16. С. 32-39.
4. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник. Київ: МАУП, 2013. 360 с.
5. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 389 с.
6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991. 200 с.
7. Цюрупа М.В. Основи конфліктології та теорії переговорів: навчальний посібник. Видання друге, перероблене і доповнене. Київ: Кондор. 2019. 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрусенко Ірина, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Бєловол Олена, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Борейко Анжеліка, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Буланча Ольга, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Волик Вікторія, здобувачка освіти спеціальності 053 Психологія ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Іванова Оксана, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Клименко Юлія, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Лаврик Олена, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Леунова Катерина, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Нікора Анна, доцентка кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини Миколаївського інституту розвитку людини ЗВО Університету «Україна», кандидат педагогічних наук, доцент.

Поклад Олена, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету

«Україна».

Старєва Анна, директорка Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна», кандидат педагогічних наук, доцент.

Корінецька Альона, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Утюжникова Юлія, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна».

Шевченко Антоніна, здобувачка освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта ОР «магістр» Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна»

Шевченко Оксана, заступниця директорки Миколаївського інституту розвитку людини Університету «Україна», кандидат педагогічних наук

**Збірник наукових праць
Миколаївського інституту розвитку людини
закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку
людини «Україна». Серія: Педагогічні та психологічні науки /
За заг. ред. А.М. Старєвої. Випуск VII. Миколаїв: МІРЛ ЗВО Університету
«Україна», 2023. 160 с.**

*Відповідальні за випуск: А.В. Завгородній, С.В. Кандюк-Лебідь
Комп'ютерна верстка: С.В. Кандюк-Лебідь*



Україна, 54003, м. Миколаїв, вул. 2-га Військова, 22
т. 711652, 710915, 572155 Е – mail: mmirl.edu.ua@ukr.net