30 РОКІВ СПП

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

І Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття»

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

25 листопада 2021 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
факультет спеціальної та інклюзивної освіти

ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
факультет спеціальної освіти

ЛУГАНСЬКІЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології

УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття

Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції

25 листопада 2021 року

Запоріжжя

УДК: 373.3/.5-056.2/.3+378.093.5:37](477)(082)

Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада 2021 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021. 140 с.

У збірнику представлені матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття», які презентують актуальні питання інноваційних технології у спеціальній та інклюзивній освіті й сучасні тенденції логопедичної практики; висвітлюють проблеми підготовки фахівців у галузі психолого-педагогічних наук; питання партнерства учасників інклюзивної освіти та соціокультурне середовище як фактор соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Конференція проводиться за ініціативою Запорізького національного університету з метою обговорення досвіду та тенденцій розвитку спеціальної освіти та соціальної інклюзії в умовах сучасного українського суспільства.

© ЗНУ, 2021

СЕКЦІЯ 1.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Безрук М. Л.
аспірантка кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти
Запорізький національний університет

ДОГЛЯД, ВИХОВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У РОДИНІ ПАТРОНАТНОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Патронат над дитиною – це тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, її батьками або іншими законними представниками складних життєвих обставин [1]. До сім'ї патронатного вихователя, яка пройшла спеціальну підготовку, можуть бути влаштовані діти, які перебувають в обставинах, що негативно впливають чи можуть вплинути на їх життя, здоров'я та розвиток, в тому числі, діти, які мають інвалідність з різних причин.

На території Запорізької області, за даними моніторингу здійснення соціальної роботи з сім'ями/особами вразливих груп населення, станом на 05.10.2021 року, на території Запорізького регіону надавачами соціальних послуг області на облік взято та перебуває 279 сімей, де один чи кілька членів сім'ї мають інвалідність, та які перебувають у складних життєвих обставинах. У таких родинах проживає 160 дітей з інвалідністю. Ці сім'ї за різних індивідуальних, соціальних, фізіологічних обставин можуть мати проблеми з вихованням дітей та потребують допомоги з боку фахівців. У разі виявлення таких сімей, з'ясування рівня ресурсів сім'ї та безпеки для дитини, може бути прийняте рішення про тимчасове вилучення дитини чи дітей з родини, з метою надання можливостей вирішення чи мінімізації складних обставин. Оскільки Україна перебуває в стані активного реформування інституційних закладів, діти можуть бути влаштовані в альтернативні форми сімейного виховання, зокрема, під патронат. У зв'язку з цим постає питання вивчення можливостей та особливостей догляду, виховання та реабілітації дітей з інвалідністю у родині патронатного вихователя.

Трапляється, коли наявність інвалідності у дитини, влаштованої під патронат, може бути офіційно не підтвердженою, або умисно прихованою. Це є однією із ключових перешкод та страхів для кандидатів, які бажають стати патронатними вихователями, оскільки переважна більшість з них не мали досвіду взаємодії чи виховання дітей, у яких були б будь-які порушення розвитку. Ставлення до дітей з інвалідністю з острахом в певній мірі свідчить про недостатній рівень інклюзивного виховання та інклюзивної культури серед мешканців периферійних населених пунктів. До того ж, для роботи з дітьми, які мають інвалідність, необхідна спеціальна професійна підготовка, відповідні житлово-побутові умови, практичні навички, які зазвичай відсутні у патронатних вихователів. Дана ситуація є найбільш поширеною, тому потребує спеціальної як теоретичної, так і практичної підготовки. Зважаючи на

зазначене попередньо, актуалізується питання ефективної професійної взаємодії з дітьми, які мають інвалідність, особливо серед тих мешканців Запорізької області, які планують надавати послугу патронату дітям з інвалідністю.

Варто зазначити, що держава гарантує фінансову та матеріальну підтримку особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю, згідно закону України «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю» [3], а також допомогу патронатним вихователям, у разі влаштування в їхню родину дитини з інвалідністю. Як зазначається у Порядку виплати соціальної допомоги на утримання дитини в сім'ї патронатного вихователя та оплати послуг патронату над дитиною, – «Розмір соціальної допомоги на задоволення потреб для дітей з інвалідністю – 3,5 прожиткових мінімуми для відповідного віку на місяць» [2]. Крім того, дитина, влаштована до сім'ї патронатного вихователя, має право на отримання освітніх послуг, що забезпечується закладами дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти з урахуванням особливостей розвитку дитини. Зокрема, організація за потреби індивідуальної форми здобуття освіти або інклюзивного навчання, забезпечення корекційно-розвивальних, реабілітаційних та інших соціальних послуг [2].

А з метою зниження рівня страху щодо ймовірності влаштування до сім'ї патронатного вихователя дітей з інвалідністю, підготовки кандидатів у патронатні вихователі до роботи з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, та дітей, які внаслідок життєвого досвіду, мають затримку психічного розвитку, порушення мовлення, легку розумову відсталість, дитячий церебральний параліч, в рамках Програми підготовки, проводиться обов'язкове навчання за темою «Догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя». Під час проведення заняття [2], кандидати у патронатні вихователі отримують інформацію щодо причин, факторів виникнення порушень розвитку, поведінкових порушень у дітей, методів, що дозволяють допомогти дітям навчитися управляти поведінкою, заходів з надання комплексної реабілітації. Крім того, здійснюється робота з формування навичок визначення сильних сторін дитини та їх врахування під час надавання послуги з патронату над дитиною.

Наведені вище приклади підготовки та підтримки патронатних вихователів, до яких можуть бути влаштовані діти з інвалідністю, зокрема, матеріальна, фінансова, соціальна, соціально-педагогічна, освітня, допомагають забезпечувати якісний догляд, виховання та реабілітацію дітей під патронатом.

Список використаних джерел

1. Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною : Постанова Кабінету міністрів України від 20.08.2021 р. № 893. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2021-п#Text

2. Догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя : методичний посібник. Київ: Партнерство «Кожній дитині». 2017. 36 с.

3. Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю : Закон України від 16.11.2000 р. № 2109-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2109-14#Text.

Гаменко В. Е.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Саєнко Т. А.
викладач кафедри педагогіки та методик навчання
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СДУГ

Останнім часом систематично збільшується кількість звернень батьків дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (далі – СДУГ) до інклюзивно-ресурсних центрів. Поширеність даного синдрому серед дітей дошкільного віку складає від 4 до 9,5 % (М. Федоренко, 2015). Проблематика психолого-педагогічного вивчення особливостей розвитку, надання корекційно-розвиткової допомоги дітям даної нозологічної групи є достатньо актуальною в галузі спеціальної педагогіки і спеціальної психології та потребує детального вивчення.

Патогенетичні механізми синдрому гіперактивності, а також медичний аспект вивчення окресленої проблематики представлено в дослідженнях українських та закордонних науковців (Я. Бікшаєва, М. Заваденко, І. Марценковський, О. Ткачова, В. Трушина, Ю. Фесенко, О. Фесенко), вони дійшли висновку, що при СДУГ наявна затримка дозрівання функціональних систем головного мозку, яка обумовлює затримку формування вищих психічних функції.

Психолого-педагогічна характеристика дітей даної нозологічної групи, особливості психолого-педагогічної діагностики та корекції представлено у роботах С. Березка, Т. Борисової, Н. Гончарук, Л. Матюхіної, Н. Піддубної, Л. Платаш, О. Плахотіної, Є. Правило, С. Решетняк, А. Сиротюк, А. Чумакової, Н. Шеляшакової, М. Яковлевої, Л. Ясюкової.

Н. Заваденко визначає синдром гіперактивністі, як хворобливий стан нервової системи дитини, що полягає в неповноцінності процесу гальмування і різкому переважанні процесу збудження. Синдром гіперактивності негативно впливає на психічний розвиток дитини і призводить до нашарувань у вигляді незрілості емоційно-вольової сфери, порушень поведінки та труднощів соціалізації [2].

О. Григоренко, Г. Моніна (2007) дійшли висновку, що СДУГ – це хронічний розлад поведінки, якому притаманні наступні клінічні ознаки: імпульсивність, порушення концентрації уваги та рухова занепокоєність.

М. Федоренко (2015) вказує на відсутність загальноприйнятого визначення окресленої проблематики. На думку автора, поняття гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, синдром гіперактивності, гіперкінетичний синдром, СДУГ є спорідненими. Саме тому, в нашому дослідженні ці поняття ототожнюються.

Насьогодні надання корекційно-розвиткової допомоги дітям дошкільного віку з СДУГ охоплює медичний та психолого-педагогічний аспекти [1, 3]. Медикаментозну корекцію призначає лікар-невропатолог за синдромальним принципом. Психолого-

педагогічний аспект реалізує мультидисциплінарна команда, яка складається з психолога, вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога.

Детальний аналіз наукової літератури дозволив визначити наступні напрямки психолого-педагогічного корекційно-розвиткового впливу при СДУГ, які значно покращують якість життя дитини даної нозологічної групи та її родини.

1. Поведінковий напрямок. Даний напрямок заснований на засадах поведінкової терапії та сприяє формуванню соціальноприйнятої поведінки у дітей дошкільного віку з СДУГ. Функціональний аналіз допомагає визначити фактори (те, що передує виникненню певної поведінки) та наслідки певної поведінки з метою її модифікації.

2. Нейропсихологічний напрямок. Реалізується через комплексне нейропсихологічне вивчення даної категорії дітей, засноване на вченні О. Лурії про функціональні блоки головного мозку. В свою чергу, нейропсихологічна корекція базується на методі заміщуючого онтогенезу (за Г. Семенович). Нейрокорекційно-розвиткова робота з дітьми дошкільного віку з СДУГ реалізує принцип співвіднесення актуального розвитку дитини з основними етапами формування мозкової організації психічних процесів з метою подальшої стимуляції тих ділянок психічного онтогенезу, які не були засвоєні.

3. Психологічний напрямок. Охоплює групу методів психологічного впливу (психогімнастика, арт-терапевтичні технології, казкотерапія, ігрова терапія, піскова терапія), спрямованих на: корекцію емоційно-вольової та поведінкової сфер; розвиток соціально-комунікативних навичок та вищих психічних функцій.

4. Педагогічний напрямок. Передбачає організацію класичної моделі корикційно-розвиткового супроводу, спрямованого на розвиток вищих психічних функцій, формування загальнопедагогічних знань.

Отже, теоретичний аналіз проблематики дозволив зробити такі висновки. Порушення процесів гальмування та збудження у дітей з СДУГ призводить до стійких вторинних нашарувань (рухова розгальмованість; порушення концентрації, переключення та розподілу уваги; імпульсивність). Корекційно-розвиткова робота з дітьми дошкільного віку з СДУГ охоплює медичний та психолого-педагогічний аспекти. До основних напрямків психолого-педагогічного корекційно-розвиткового впливу відносяться: поведінковий, нейропсихологічний, психологічний та педагогічний.

Список використаних джерел

1. Березка С., Решетняк С. Особливості психологічного супроводу дошкільників з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Молодий вчений*. 2018. № 10.1 (62.1). С. 5-8.

2. Платаш Л. Наукові підходи до вивчення проблеми синдрому дефіциту уваги та гіперактивності. *Молодь і ринок*. 2013. № 4 (99). С. 82-86.

3. Федоренко М., Шарук В. Основні види психологічної корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей. *Логопедія.* 2015. № 7. С. 95-99.

Дергач М. А.
доктор педагогічних наук, доцент
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Шляхи реформування національної системи освіти відповідають сучасній тенденції цивілізаційного розвитку – залучення всіх членів суспільства до соціального середовища. Одним із важливих засобів досягнення соціальної інклюзії на сьогодні вважається інклюзивна освіта. Підтримка учнів з ООП в інклюзивному навчанні можлива за умов створення гнучкого освітнього процесу, спільних тактик діяльності всіх суб'єктів інклюзивної освіти, адаптації та модифікації характеру і змісту навчання тощо [1]. Серед засобів психолого-педагогічної адаптації основних компонентів навчання (регулювання правил, викладанання, вихована робота, комунікація учнів між собою та з дорослими) особливе місце посідає візуалізація.

Візуальні стратегії в інклюзивній освіті використовуються з метою інформування (візуалізація правил, вимог, розкладу, планів, праймінг), підтимки участі учнів з ООП у щоденній активності, зокрема, соціальній (наприклад, візуалізація правил поведінки, відеомоделювання навичок), навчання та підтримка самостійності (візуалізація ключових слів, головних понять, інструкцій та алгоритмів виконання навчальних завдань та ін.).

Найбільшу кількість інформації про навколишній світ людина отримує за допомогою зорового сприйняття. Відповідно, використання візуалізації в роботі з учнями з особливими освітніми потребами (за виключенням дітей з порушеннями зору) значно підвищує ефективність їхнього навчання, виховання і соціалізації. Результати досліджень засвідчують , що оброблення і відгук на голосову інформацію дітей з ООП покращуються в умовах візуальної підтримки, зокрема використання візуальних опор (знаків, табличок, схем та ін.). Візуальна насиченість навчального матеріалу робить його яскравим, переконливим, створює наочні ефектні образи, сприяє підвищенню інтересу до оволодіння змісту начальних дисциплін, дозволяє акцентувати увагу на значущих моментах інформації. Візуалізація забезпечує мобілізацію ресурсів образного, логічного, комплексного мислення учня з ООП, а також розвитку потенціалу інших психічних властивостей та особистісних якостей.

Суттєвим є те, що використання методу візуалізації дає можливість перевести складний навчальний матеріал в категорію доступного; уявити складні абстрактні об'єкти у вигляді наочних і зрозумілих образів; використовуючи схеми, зробити навчання цікавим і захоплюючим; залучити до процесу набуття певних навичок яскраві факти реального світу; комплексно впливати на емоційно-чуттєву сферу учнів.

Використання візуалізації в навчанні, позитивно відбивається на мотиваційних механізмах учнів, підвищує рівень їх пізнавального інтересу, впливає на активне ставлення до практичної діяльності, стимулює до самостійного пошуку знань тощо. Метод візуалізації розширює можливості використання під час соціалізації

діяльнісного походу, тим самим створюючи передумови для кращого засвоєння і запам'ятовування матеріалу. При конкретно-наочному мисленні учнів візуалізовані образи допомагають генералізувати поняття, наприклад, завдання співвідносити зображення і предмет.

На сьогодні розроблено різні методи візуалізації, які використовують в роботі з дітьми з ООП, одним з яких є скрайбінг. Скрайбінг (в прекладі з англійської scribe) – робити екскіз, нарис [2]. Цим терміном позначають метод розповіді чи пояснення, який супроводжується графічною ілюстрацією головного змісту сказаного. В ході такого методу подання інформації утворюється ефект паралельного наслідування, тобто учень слухає інструкцію і одночасно бачить графічну відповідність тому, що він чує.

За способом подання інформації розрізняють такі види скрайбінгу: малювання образів відповідно до ключових слів тексту, який повідомляє учитель; розміщення на листі паперу або магнітній дошці готових зображень, які відповідають змісту навчального тексту. Відповідно розрізняють скрайбінг мальований, аплікаційний та магнітний. В аплікаційому і магнітному скрайбінгу використвується фланелеграф або магнітна дошка, в мальованому – традиційні засоби малювання, спеціальні комп'ютерні програм та онлайн-сервіси.

Однією з головних переваг використання технології скрайбінгу є те, що до сприйняття інформації залучаються одразу декілька каналів чуття – слух, зір, а, також, активізується уява, що сприяє кращому сприйняттю та засвоєнню інформації. Такий метод візуалізації активує обидві півкулі головного мозку: ліву – що відповідає за логічне мислення, праву – що відповідає за емоції, а відтак дитина з ООП сприймає інформацію більш чітко та структуровано.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., О. М. Таранченко Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

2. Сорока Т. В. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу. *Нове в практику*. 2015. № 15-16. С. 60-62.

Заверико Н. В.
кандидат педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет
Кочкіна І. І.
директор
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг» ЗОР

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна українська школа з її орієнтацією на потреби дитини, ставить нові вимоги до освіти дітей з особливими потребами, актуалізуються питання, спрямовані на підготовку такої особистості до життя в умовах, що постійно змінюються, з метою

забезпечення їй можливостей для суспільного розвитку, повноцінного існування у соціумі. Одним із завдань, що висуваються перед спеціальною освітою сьогодні – підготовка до самостійного трудового життя старшокласників, що вимагає системної виховної роботи. Профорієнтаційна робота зі старшокласниками з особливостями інтелектуального розвитку, спрямована на підготовку учнів до свідомого вибору професії, визначення свого місця у суспільстві. Завданням профорієнтаційної роботи є підготовка учня до обґрунтованого вибору професії, що відповідає особистісним можливостям та суспільним потребам.

Профорієнтаційна робота в спеціальній школі включає: *медико-фізіологічний аспект* (врахування особливостей здоров'я, психофізіологічного розвитку, критеріїв професійного відбору); *психологічний* (вивченні структури особистості, формуванні професійної спрямованості (здатність до усвідомленого вибору): *економічний* (вибір професії молоді відповідно до потреб регіону та можливостей особистості (вивчення ринку праці); *соціальний (*формування ціннісних орієнтацій молоді в професійному самовизначенні, робиться акцент на вивченні вимог до кваліфікації працівника тієї чи іншої сфери); *педагогічний (*пов'язаний з формуванням суспільно значущих мотивів вибору професії та професійних інтересів).

Профорієнтаційну роботу здійснюють класні керівники, соціальний педагог, психолог, вчитель трудового навчання.

Профорієнтаційна робота включає просвітництво, виховання, вивчення психофізіологічних особливостей дитини, проведення психодіагностики щодо вибору професії, трудове навчання.

Профорієнтаційна робота зі старшокласниками з порушеннями інтелектуального розвитку включає: професійну інформацію (повне і всебічне знайомство учнів зі світом професій, з правилами вибору професії, з соціально-економічними, психологічними і медико-фізіологічними аспектами вибору професії, що є найважливішою передумовою для вироблення готовності до професійного вибору). Головним завданням профінформації є виховання любові до будь-якого виду трудової діяльності, знайомство з потребами народного господарства країни в цілому і конкретного регіону, зокрема у фахівцях на сучасному етапі і на найближчу перспективу). Форми професійної інформації: бесіди, лекції, телерадіопрограми профорієнтаційного спрямування; кінолекторій про професії, екскурсії на підприємства і в установи, професійно-технічні навчальні заклади, зустрічі з керівниками підприємств, з передовиками виробництва, молодими працівниками.

Професійне виховання – це заходи, спрямовані на формування схильностей і професійних інтересів школярів. Професійне виховання передбачає залучення школярів до різноманітних видів позашкільної суспільно-корисної діяльності, стимулювання їхніх пізнавальних можливостей, самопізнання і самовиховання. В професійному вихованні старшокласників з порушеннями психофізичного розвитку велика роль відводиться класному керівнику, вчителям предметникам, особливо вчителю трудового навчання. Професійне виховання передбачає тематичні вечори, клуби цікавих зустрічей, ток-шоу, участь школярів у різного рівня конкурсах, тематичні збори для батьків, факультативне навчання тощо.

Важливий етап професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями – професійна орієнтація учнів у період загально-технічної підготовки,

що дозволяє вирішувати проблему соціально-трудової реабілітації учнів, підготувати їх до більш правильного професійного самовизначення. З метою успішного працевлаштування учнів у КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради здійснюється трудова підготовка учнів з таких профілів: столярна, слюсарна, малярно-штукатурна, швацька справа, обслуговуюча праця. Набуття навичок із самообслуговування та орієнтування в побуті відбуваються на уроках соціально-побутового орієнтування.

З метою стимулювання учнів до праці, підвищення їх самооцінки щомісяця проводиться виставка робіт учнів, які вони виготовляють на уроках трудового навчання та з вихователями в позаурочний час.

Вихованці закладу мають значні досягнення в обласних конкурсах декоративно-ужиткового та образотворчого мистецтва: «Моя новорічна мрія» (2017 рік – І, ІІІ місця); «Світ оригамі» (2018 рік – І, ІІ місця); «Знай і люби свій край» (2019 рік – І місце); «Квітуча Україна» (2019 рік – І, ІІ місця); «Берегиня роду українського» (2020 рік – ІІ, ІІІ місця); «Писанковий рай» (2017 рік – ІІ, ІІІ місця, 2018 рік – І, ІІ, ІІІ місця, 2019 рік – ІІІ місце); «Народна іграшка» (2018 рік – І, ІІ, ІІІ місця, 2020 рік – І, ІІ, ІІІ місця).

В закладі створена належна матеріально-технічна база: обладнанні майстерні відповідно до профілів; кабінет соціально-побутового орієнтування Шляхом різних трудових проб на базі шкільних навчальних майстерень, позакласних трудових заходів і виконання суспільно корисної праці здійснюється планова трудова підготовка, надається різнобічна інформація про види доступної праці, про вимоги конкретних професій до кандидата, про соціальну значущість професій, умови праці.

Важливим моментом профорієнтаційної роботи на цьому рівні трудової підготовки учнів є уточнення, конкретизація й диференціація уявлень учнів спеціальних шкіл про професії. Тому у комунальному закладі «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради особлива увага приділяється екскурсіям на підприємства м. Запоріжжя, а також відвідуванню «днів відкритих дверей» у закладах професійно-технічної освіти.

Таким чином, профорієнтаційна робота тісно взаємопов’язана з професійним вихованням й трудовою підготовкою є основою професійного самовизначення учнів, що сприяє більш свідомому вибору професії випускниками.

Список використаних джерел

1. Бистрова Ю. О. Корекційна робота з формування професійного самовизначення учнів з порушеннями психофізичного розвитку. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2012. № 2 (4). С. 121-129.

2. Татьянчикова І. В. Сучасні підходи до проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Корекційна педагогіка.* 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 69-72.

Кінебас А. О.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Соловйова Т. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗА ДОПОМОГОЮ СЕНСОРНОЇ ДІЄТИ

Тема сенсорного розвитку дитини з розладами аутистичного спектру є актуальною через постійне зростання кількості випадків аутизму та необхідність пошуку все нових шляхів допомоги таким дітям. Динамізм розвитку сучасного світу вимагає від людини постійної готовності адаптуватися, пристосовуватися до змінних умов середовища. Передумовами такої адаптації є і всебічний розвиток людини. Але є діти з розладами аутистичного спектру, сенсорний розвиток яких, відбувається спотворено, нерівномірно, тому дуже важливо збалансувати сенсорні переживання дитини, щоб надалі вона змогла нормально вчитись і розвиватись у правильному напрямку.

Питаннями сенсорного розвитку дітей з РАС займались: Д. Айрес, У. Кіслінг, Л. Матієва, Е. Удалова, І. Шпіцберг, Т. Кондрат'єва, М. Манеліс, Ю. Нікітіна, Є. Губанова, В. Крюков та інші. Мета даної роботи – висвітлити особливості використання сенсорної дієти у процесі сенсорного розвитку дітей з РАС. Задля того щоб збалансувати сенсорний розвиток дитини з РАС науковці пропонують сенсорне інтегрування, яке у свою чергу може виконуватись через сенсорно-інтегративну терапію, сенсорні ігри, сенсорну дієту тощо. Всі ці методи є дуже цікавими як для спеціаліста, тобто їх вивчення та підготовка до проведення, так і для дитини – сам процес, який має відбуватись в ігровій формі.

Пропонуємо проаналізувати сенсорну дієту, яка, на нашу думку, містить усі форми та методи сенсорного розвитку і є основною. Сенсорна дієта – це сукупність індивідуально підібраних вправ, прийомів та занять, які використовуються щодня і надають дитині сенсорну інформацію (або стимуляцію) задля збалансування сенсорної системи дитини. Заняття складаються для кожної дитини окремо відповідно до її потреб. Сенсорна дієта була створена на основі теорії сенсорної інтеграції Д. Айрес [1].

Якщо більш детально розглянути сенсорну дієту як засіб корекції порушень сенсорної сфери стає очевидним, що вона включає в себе різні напрямки. Сенсорна дієта містить вправи та засоби для покращення нюхової і смакової сфери; вправи для зміцнення м'язів ротової порожнини; сенсорні вправи для зміцнення м'язів тіла; сенсорні вправи для розвитку тактильної та слухової сфери. Наприклад, для розвитку смакової сфери (нюхової, тактильної, зорової) можна привчати дитину до різних продуктів та дій з ними: ходити з батьками за продуктами, розкладати їх разом на тарілку, нюхати різни продукти, тримати їх. У такому випадку важливо давати дитині

вибір та намагатись почути від неї пояснення чому вона вибирає той чи інший продукт [2].

При заняттях з фахівцем, останній також пропонує дитині на вибір продукти різного кольору, текстури, розміру, з різним запахом. У цей момент має відбуватись і тактильне відчуття: розрізнення продуктів на дотик з закритими очима, ходіння по крупах/камінню, розрізнення матеріалів. Окрім цього можна використовувати дещо у повсякденному житті, до або після занять зі спеціалістом: давати дитині хрусткі крекери з фруктами та білками, пиття через трубочку, вживання їжі яку треба довго жувати, або просте жування гумки. Також плюсом для дитини буде якщо батьки залучать її до готування їжі: нарізання, перемішування тощо; залучити до накривання на стіл: розставлення тарілок, виделок, стаканів тощо.

Також для розвитку інших сенсорних сфер можна використовувати ліпку, малювання, тактильні дотики та музику, краще якщо це будуть звуки природи (можна з поясненнями). Такі прийоми можна використовувати як вдома (батьки з дитиною), так і на заняттях зі спеціалістом. Якщо дитина буде займатись в обладнаному центрі, тоді можна підключити і якісь світові вистави з музикою і танцями; купання у басейні з водою, з кульками, піною тощо.

Отже така сенсорна дієта є достатньо простою у використанні, але досить ефективною. Її головний плюс у тому, що батьки також можуть залучатись і допомагати дитині вдома або під час прогулянок. Цей метод є досить простим, на нашу думку, потрібно тільки розібратись у якій конкретній сфері у дитини з РАС порушення та якого вони характеру.

Діти з аутизмом є унікальними людьми, які на нашу думку, потрібні цьому світові. Щоб надати сенсу життя як звичайній людині, так і людині з аутизмом потрібно розвиватися та знаходити своє місце в суспільстві. Сенсорні здібності є основою розвитку, передумовою для формування багатьох інших процесів, саме тому їх потрібно розвивати, наближати до норми.

Список використаних джерел

1. Джин Айрес. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития : учебное пособие. Москва : Теревинф, 2009. 270 с.

2. Копаниця В. А., Мороз Л. В. Особливості корекційної роботи серед дітей з розладами аутистичного спектру : навчальний посібник. Суми : Слово, 2019. 124 с.

Козич І.В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет
Гольцева Т. І.
практичний психолог – методист
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Світанок» ЗОР

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У працях таких видатних учених стародавності як Аристотель, Авіценна, Гіппократ, Гален, Піфагор, неодноразово знаходимо спроби виокремлення та подолання « дефектів вимови», зокрема ними ж пропонуються прийоми лікування цих розладів засобами мистецтва. Дана проблема залишається актуальною і повністю не дослідженою й до сьогодні.

Розвиток дитини із особливостями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями мовлення, залежить від багатьох фізіологічних і соціальних чинників і тісно пов'язаний з особливостями становлення та дозрівання адаптивних систем організму. Досить потужним впливом, що може в комплексі стимулювати ці процеси, є мистецтво, що лежить в основі арт-терапії та дає можливість дитині спілкуватись зі світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, мовні, рухові і музичні засоби.

Питанню вивчення впливу арт-терапії на дітей із особливими потребами присвячена низка робіт (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Т. Ілляшенко, Г. Іващенко, В. Кондрашин, Л. Обухова, Л. Одинченко, А. Панов, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Шульга та ін.). Заслуговують на увагу роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації реабілітаційної роботи через методи арт-терапії (Л. Алєксєєва, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, А. Копитін, А. Панова).

Метою дослідження є вивчення впливу технології арт-терапії на соціалізацію дітей, які мають мовленнєві порушення. Терапія мистецтвом, на нашу думку, є тим методом, який дозволяє поєднувати самозаглиблення, пізнання самого себе і спілкування з дітьми на основі спільних інтересів. Терапія мистецтвом – це засіб підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації у суспільстві. Крім цього, це засіб корекції функціональних рухових, психогенних або, соціальних відхилень, джерело активуючої творчості.

Арт-терапія – метод, який пов'язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і, у результаті, знаходженням їм оптимальних способів вирішення своїх проблем. Творчість природно вплітається в життя дитини та є невід'ємною частиною її розвитку. У творчості дитини відображається те, що її хвилює, те, що для неї важливе. Саме тому арт-терапія така ефективна при роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення [1].

Арт-терапія (у корекційній педагогіці) – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіки та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній

символічній формі та дозволяють за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями психофізичного розвитку здійсню вати діагностику та корекцію психосоматичних і психоемоційних порушень в особистісному розвитку [1]. Дослідники цього питання апелюють до неабиякого діагностичного значення арт-терапії, акцентуючи увагу на тому факті, що дитяча творчість (малюнок, зокрема) може дати багато інформації про внутрішній світ дитини, сформованість її психічних явищ (особливо проявляється емоційна сфера та комунікативні навички). Живопис має такі механізми лікувальної дії: катарсис; вплив на емоційний стан, підвищення доступності для свідомого переживання психо- і соціально-динамічних процесів.

Арт-терапію, як методику корекції, доцільно використовувати в комплексі з навчально-виховною роботою. Застосування саме цієї терапії підвищує пізнавальну активність дітей, сприяє сенсорному та руховому розвитку, концентрує увагу. Крім того, здійснюється більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, краще розвиваються різні компенсаторні властивості. Педагогічна корекція за допомогою арт–терапії у дітей з мовленнєвими проблемами має свої особливості і визначає доцільність врахування загальних та індивідуальних напрямків і умов роботи, а саме: віку дитини, ступеня зрілості всіх функціональних систем, індивідуальних властивостей особистості [2].

Слід зазначити, що для діагностування усного мовлення арт-терапевтичні прийоми використовуються виключно як допоміжний елемент, оскільки застосування засобів мистецтва, особливо музики, малюнку, казки, драматизації у процесі обстеження мовлення вже є суттєвою допомогою дітям із мовленнєвими розладами, тому що це сприяє встановленню контакту, доброзичливого мікроклімату, налаштуванню дитини на гру, а не на процес її обстеження, створенню «ситуації успіху», відволіканню від основної проблеми, у чому й полягають діагностичні функції арт-терапії. Головною особливістю використання технологій арт-терапії під час корекційних занять логопедом або вихователем є те, що крім корекційних завдань, перед ним стоять ще й навчальні та виховні завдання.

Таким чином, впровадження на заняттях малювання, особливо в разі використання креативних методик, відкривають великі можливості не тільки для розвитку творчого мислення, уяви, фантазії, але й дають змогу виконувати важливі корекційні завдання: постійно вдосконалювати артикуляційну моторику, дрібну моторику пальців рук та загальну моторику; розвивати мовленнєве дихання; розвивати слухову й мовленнєву увагу та пам’ять засобами дидактичних казок, віршів та вправ; закріплювати вимову поставлених звуків; збагачувати словниковий запас; виховувати інтонаційну виразність мовлення; закріплювати правильне вживання сформованих граматичних категорій; спонукати дітей до самостійної мовленнєвої комунікації.

Список використаних джерел

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. серед и высш. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. Москва : Академия, 2001. 247 с.

2. Ленів З. П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії : навч.-метод. посіб. Київ : Спадщина, 2011. 64 с.

Локарєва Г. В.
докор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЕНЕРГЕТИЧНОГО ФУНКЦІОНАЛУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ

В Україні проблема соціально-реабілітаційної роботи набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується у складних соціокультурних умовах, економічних та політичних суперечностях, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Система реабілітаційної роботи будується на теоретико-методологічних засадах особистісно-орієнтованого гуманістичного підходу до особистості у відповідності до Закону про освіту, змісту виховання в національній школі, на основі Конвенції про права дитини, положень закону України про охорону дитини, національних програм протидії зловживанню наркотичних засобів, профілактики захворюваності на СНІД, боротьби зі злочинністю тощо. Повернення особистості до суспільно-корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання – основна ознака соціально-педагогічної реабілітації. З приводу цього вважаємо, що введення художньо-естетичної інформації як музичних творів, так і творів інших видів мистецтва в реабілітаційні технології набуває перспективності. При цьому психоенергетична інформація творів мистецтва може виступати, як окремим елементом реабілітаційної системи, так і самостійною технологією.

Об’єктом професійної діяльності соціального педагога є людина (клієнт), емоційно-почуттєва сфера, якої часто проявляється амбівалентно і суперечливо. Пізнання, а тим більше вміння вплинути на хід протікання цих процесів, активізувати або стримувати їх – проф.есійні завдання соціального педагога. Тому для соціального педагога, психоенергетична інформація твору мистецтва може бути професійним інструментом. Використання її бачиться нам у соціально-реабілітаційній роботі соціального педагога: музикотерапія (соціально-психологічна і соціально-педагогічна реабілітація засобами музики, вирішення комунікативних проблем клієнтів); соціальна робота засобами театру, хореографії, казкотерапії.

Аксіоматичним є твердження про те, що мистецтво впливає на психіку людини. Твір мистецтва несе інформацію, яка є результатом відбиття, що використовується як керуючий вплив. Це так званий психоенергетичний тип художньо-естетичної інформації твору. У науковій літературі має місце поняття «художня енергія», однак воно вживається дещо з іронічнім змістом. Ми вважаємо, що за такою іронією криється серйозний сенс.

Твір несе певну енергетику, характер якої ще мало досліджений, однак її вплив на людину здійснюється на психофізіологічному рівні і рівні біострумів. Якщо розглядати людину і твір мистецтва як відкриті системи (відкрита система – система, що має можливість передавати чи приймати інформацію), то вони мають такі загальні характеристики як ритм, колір, звук. Ритм є основою біологічного існування людини, і як тільки порушується ритм биття серця, починаються проблеми на фізичному рівні (з’являються різного роду захворювання). Крім того поняття ритму пов’язане зі

способом життя людини, з так званими біоритмами, порушення яких призводить до безсоння, млявості, зниження працездатності тощо. У мистецтві ритм є засобом художньої виразності, що детермінує зміст художньої думки і в літературі, зокрема в поезії, і в музиці, і в образотворчому мистецтві.

Колір і звук, їх сприйняття людиною визначають можливість її орієнтації в навколишньому світі, а також її дії та поведінку. Те саме можна сказати про форму. Розташовані в певній системі, яку складає твір мистецтва, художні виразні засоби впливають на емоційно-почуттєву сферу людини, яка надає руху інтелектуальній та фізіологічній сферам. Емоції – це свого роду енергія, тому носіями інформації про характер цієї енергетики є знакові системи і символи мистецтва.

А. Михайлов, аналізуючи концепцію твору мистецтва Теодора В.Адорно, відзначає виділену французьким ученим внутрішню енергію поетичного і музичного твору, виражену таким засобом виразності, як рух: «... принципово в кожний даний момент існує деяка сума «енергетичного» руху, що знову ж таки, в принципі, не зменшується і не збільшується з часом, так само як принципово не зникає і не зменшується енергія гекзаметра в епічній поемі, незважаючи на десятки тисяч віршів, так само, як зміст віршів не зводиться до їхньої енергії, а закладений у тому, що злито з цією енергією; те саме відбувається й у музиці» [2, с. 322].

Дослідженню впливу музичного мистецтва на особистість, присвячені роботи як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, дослідники дійшли висновку, що такий стиль музичного мистецтва, як рок несприятливо впливає на розвиток особистості на психофізіологічному рівні. Реакція на рок-музику дорівнює реакції на середньо алкогольне сп'яніння (Л. Новицька – Мінськ); вплив року сприяє порушенню підкіркових структур головного мозку з неадекватними біологічними реакціями, різкому зростанню збудливості центральної нервової системи, (Ю. Юцевич – Україна), підсилює виділення адреналіну, що збуджує нервову систему і потребує стресової реалізації шляхом граничних фізичних навантажень (Голитик і Марко – Німеччина); чинить руйнівний вплив на біоритми, діє як наркотик (потреба в черговій порції рок-музики), здійснює вплив на психіку, при цьому викликає агресивність і безвільність, тривожність і байдужість, меланхолію і неконтрольовану активність, бездумність і легковажність, бажання розважатися (Даймонд – США).

Дані дослідження розкрили різноспрямованість впливу сигналів класичної музики з одного боку, і сигналів поп-музики з іншого боку, на функціональний стан ЦНС і поведінку людини [3].

Сприйняття і переробка інформації про енергетику позитивного характеру, що закладена у творі мистецтва, сприяє компенсаторним можливостям організму людини, що впливає на її поведінку у соціумі.

Таким чином, психоенергетичний тип інформації твору несе повідомлення про енергетику (негативну або позитивну), яка міститься в ньому. Компонентами її змісту є: інформація про енергію, яка впливає на фізіологію, на свідомість, на емоції і почуття, психологічні стани. Катарсисний (очищувально-терапевтичний) ефект твору мистецтва є інструментом в соціально-реабілітаційної роботі. Безумовно, ступінь впливу і сприйняття психоенергетичної інформації залежить від індивідуальних особливостей суб'єкта сприйняття, а саме – його сприйнятливості, чуттєвості, художньо-естетичної освіченості і досвіду.

Список використаних джерел

1. Локарєва Г. В. Соціально-психологічна реабілітація засобами мистецтва у професійній діяльності соціального педагога. *Технології соціально-педагогічної діяльності* : навч. посіб. для студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка» / за заг. ред. Н. В. Заверико. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. С. 245-255.
2. Михайлов А. В. Концепция произведения искусства у Теодора В. Адорно. / *Избранное : Социология музыки*. Москва ; Санкт-Петербург : Универсальная книга, 1998. С. 290-370.
3. Новицкая Л. П. Психофизиологическое исследование эффективности воздействия музыки как сложного звукового коммуникативного сигнала : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.02. Москва, 1987. 25 с.

Махукова Т. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Макаренко І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Григор'єва І. О.
кандидат педагогічних наук, доцент
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»

ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту», Державного стандарту початкової освіти, Міністерством освіти і науки України затверджено методичні рекомендації, щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. У методичних рекомендаціях окреслено вимоги до оцінювання навчання молодших школярів в умовах особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів. Визначено принципи, якими керуватиметься учитель, здійснюючи оцінювання учня: дитиноцентризму, об'єктивності, доброчесності, справедливості, неупередженості, систематичності, критеріальності, гнучкості, активності, диференційованості та конфіденційності, а також плановості, прозорості, відкритості, доброзичливості.

Метою оцінювання визначається створення сприятливих умов для розвитку талантів і здібностей кожного учня, формування у них компетентностей та наскрізних умінь, відповідно до вікових та індивідуальних фізіологічних особливостей та потреб, а також визначення ступеня якості освітнього процесу та шляхів підвищення його ефективності. У документі визначено функції оцінювання: формувальна, діагностувальна, мотиваційно-стимулювальна, розвивальна, коригувальна, орієнтувальна, прогностична, констатувальна, виховна. Передбачається, що нова система оцінювання обумовить підвищення ефективності навчання з урахуванням виявлених результатів [1].

Визначення проблеми. Актуальність аналізу зазначеного державного документу обумовлена фактом впровадження системи оцінювання в заклади загальної середньої освіти, в яких навчаються діти із особливими освітніми потребами (ООП), зокрема, з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) різного ґенезу, в умовах інклюзії поряд з дітьми з нормотиповим розвитком. Як розробляти критерії оцінювання певної системи завдань, розділу, теми з рідної мови, як якісних характеристик результату в інклюзивному класі? Як організувати самооцінювання та взаємооцінювання, й створювати умови для формування рефлексії дітей з ТПМ, щодо власної навчальної діяльності?

Основний зміст. Інклюзивна освіта – це сучасний підхід в освітній політиці держави. Це такий принцип організації навчання, при якому усі вихованці вчаться сумісно зі своїми ровесниками, в якому не відбувається відмінності між «загальною» та «спеціальною» освітою, воно реорганізовано таким чином, що діти навчаються разом і програми навчання підібрані, відповідно до їх можливостей. На сьогоднішній день проведено значну кількість досліджень, присвячених технології індивідуального планування освітнього маршруту дітей шкільного віку, індивідуалізації освітнього процесу в закладі освіти (В. І. Бондар, В. М. Синьов, І. В. Дмитрієва, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Л. Міщик, М. К. Шеремет та ін.).

Очевидно, що якість освіти дітей з ООП напряму пов’язана з педагогічною компетентністю працівників освітніх закладів, їх професійним рівнем, творчим потенціалом, ступенем готовності педагога до професійної діяльності в освітньому просторі загальної і спеціальної педагогіки.

Специфіка інноваційних процесів, зокрема, системи оцінювання, які торкаються системи спеціальної й загальної освіти, обумовлює важливість методичної допомоги педагогам, які працюють в умовах інклюзивного середовища, оскільки дефіцит методичних напрацювань стосовно змістового наповнення кожного з напрямків навчання дітей з ООП, на сьогоднішній день ще існує. Вважаємо, що механізм оцінювання навчальних досягнень учнів молодших класів з ООП повинен бути співвіднесеним із документами Міністерства освіти і науки України, що регламентують питання навчання й комплексної оцінки розвитку дітей з ООП, та з висновками науковців у галузі спеціальної освіти.

В зазначеному документі вказано, що методичні рекомендації МОН України мають рекомендаційний характер. Відповідно до статті 54 Закону України «Про освіту» щодо академічної свободи педагогічних працівників, заклад загальної середньої освіти може розробити власну систему оцінювання результатів навчання учнів, дотримуючись таких її основних показників:

- система оцінювання повинна реалізувати принцип дитиноцентризму, що передбачає відкриття учням перспектив постійного розвитку, відповідно до власних можливостей щодо опанування навчальним досвідом;
- система оцінювання не повинна призводити до розподілу учнів на групи за індивідуальними навчальними можливостями;
- система оцінювання має відповідати концептуальним засадам Нової української школи та сприяти досягненню обов’язкових результатів навчання учня, визначених у Державному стандарті початкової освіти. [1, с. 16].

В інклюзивному середовищі початкової школи закладу загальної середньої освіти, в якому навчаються діти з ТПМ, при розробці педагогічними працівниками власної системи оцінювання результатів навчання учнів з ТПМ, теоретичним та методичним орієнтиром можуть стати принципи, методи та критерії вивчення якості засвоєння програмового матеріалу, розроблені науковцями вітчизняної спеціальної педагогіки й обґрунтовані у «Логодидактиці» В. В. Тарасун, що можуть бути основою для розробки педагогами початкової школи власної системи оцінювання результатів навчання молодших школярів з ТПМ й удосконалення змісту корекційно-попереджувальної роботи з даною категорією учнів в інклюзивному середовищі [2].

Задовго до набуття сили Наказу МОН України № 813 від 13.07.2021 р. «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти», ще у 2004 році В. В. Тарасун розроблено та запропоновано методологічні підходи для відстеження результативності засвоєння знань та вмінь учнів з ТПМ: власне традиційний – якісний; рівневий, поелементний та загальноелементний – сучасних методів, без яких не можливо оцінити міру досягнень мети, поставленої перед корекційно-попереджувальним процесом, ефективність управління ним та одержання надійних даних про результативність його окремих етапів. Провідним було визначено позитивний принцип оцінювання, коли враховується не ступінь невдач школяра, а передусім – рівень його досягнень [1; 2].

Отже, відповідно до Концепції Нової української школи (відміна бальної системи оцінювання у 1-4 класах), з перших днів шкільного життя навчальні досягнення школяра з ООП оцінюються за сукупністю критеріїв, особливістю яких є рекомендації впровадження формувального оцінювання навчальних досягнень учнів, за яким педагог відстежує особистісний розвиток дитини та хід опановування нею навчального досвіду як основи компетентності.

Висновки. Орієнтирами для здійснення педагогом формувального оцінювання є вимоги до результатів навчання та компетентностей учнів початкової школи, визначені Державним стандартом початкової освіти, Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти» та очікуваними результатами, зазначеними в типових освітніх програмах для навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Особливості патогенезу порушень мовленнєвої діяльності дитини з ТПМ можуть впливати на темп та характер навчання, вибір педагогом доцільних методів та форм навчання, внаслідок чого учень може досягати визначених результатів. Таким чином, для формувальної дії оцінювання, необхідно акцентувати увагу на позитивній динаміці досягнень дитини і, водночас, для забезпечення об’єктивності, керуватися положеннями теорії та практики спеціального навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

1. Про затвердження методичних щодо оцінювання навчальних результатів учні 1-4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2021 № 813. URL: https://bit.ly/3kmmkoy.

2. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. Київ : «Каравела», 2017. 316 с.

Обухова Н. О.
вчитель початкової ланки дітей з вадами слуху
спеціаліст І категорії
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело» ЗОР

СУРДОПЕДАГОГІКА ТА ВИКОРИСТАННЯ АССИСТИВНИХ (ДОПОМІЖНИХ) ЗАСОБІВ У СТРУКТУРІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ

Сурдопедагогіка в структурі медико-технічного процесу – головна ланка становлення слухомовленнєвої системи у дітей із порушенням слуху. Сурдопедагог є одним із найважливіших фахівців для дитини протягом усього періоду реабілітації, починаючи з моменту встановлення діагнозу. Сурдопедагог вводить дитину у світ. Окрім формування та розвитку слуху, мовлення, він знайомить з якостями оточуючих предметів, розвиває рухову систему дитини, усі види сприйняття, когнітивну сферу, емоційну сферу. Також зароджує культурне спрямування через музику та образотворче мистецтво. Саме сурдопедагог включає сім'ю в процес абілітації/реабілітації [3].

Держава запроваджує багато значущих заходів щодо технічної сторони реабілітаційного процесу [2]. Насамперед, збільшено фінансування на протезування дітей та осіб із втраченим слухом кохлеарними імплантами. Велика кількість дітей отримали можливість чути та мати більш якісне життя за рахунок відновлення слухового аналізатору. Це є великий крок вперед з технічної сторони реабілітації людей з порушенням слуху.

Адже, стійке порушення слухового аналізатора стає причиною суттєвих відхилень в мовному розвитку дитини, спостерігається негативний вплив на розвиток психічного стану особистості, обмежує можливість пізнання оточуючого світу дитиною, суттєво ускладнює оволодіння знаннями, вміннями, навичками, перешкоджає повноцінному словесному спілкуванню з оточуючими. Тому, глухота це не лише нездатність чути та сприймати звуки. Патологія слухової системи суттєво впливає на анатомічний, фізіологічний і психологічний розвиток, а, відповідно, і на формування особистості дитини. Достатній рівень володіння мовою – важливий фактор для досягнення належного рівня особистісного та соціального розвитку. Це є підставою для ефективної соціалізації дитини в співтоваристві людей зі збереженим слухом. В результаті дитина отримає якісну освіту і в майбутньому буде мати високі шанси працевлаштуватися, мати біль широкий вибір для отримання бажаної кваліфікації. Це складе основу для високої самооцінки, допоможе підвищити якість життя [1, с. 4].

Але, на сьогодні, є відкритим питання алгоритму реабілітаційного шляху дітей із порушенням слуху.

Батьки разом з дитиною залишаються на роздоріжжі шляхів реабілітації. Адже єдиний алгоритм дій наразі ще в розробці. Отримавши слухопротезування, дитина повинна бути одразу включена у реабілітаційний процес із сурдопедагогом. Протягом усього процесу реабілітації сурдопедагог супроводжує сім'ю. Сурдопедагог є єдиною

командою із сурдологом, аудіологом. Така співпраця дає вагомі результати у якості слуху дитини, вчасно забезпечує корекцію аудіологічних налаштувань. Сурдопедагог пояснює батькам всі особливості онтогенезу слуху та мовлення, знайомить із шляхами, методами, методиками та засобами реабілітації дитини із порушенням слуху. Також батьки вивчають технічні характеристики слухового апарату, кохлеарного імпланту та інших допоміжних технічних засобів реабілітації. Цим знанням вони потім навчать свою дитину-підлітка. Молода людина з порушенням слуху, але вчасно протезована та забезпечена сурдопедагогічною допомогою протягом усього навчального процесу, розуміюча свої особливості і спроможна налаштовувати та користуватися своїми засобами технічної реабілітації, стає повно спроможним суб'єктом соціальної взаємодії в суспільстві.

На сьогодні є питання низької обізнаності молоді із порушеним слухом технічної сторони налаштувань їх особистих засобів реабілітації (слухові апарати, кохлеарні імпланти). За них частіше це роблять батьки. Є також певна частина батьків, які недосконало ознайомлені із використанням цих засобів. Тому використовують їх епізодично, а не постійно, як того потребує інструкція. Засоби коштовні і батьки їх знімають, щоб не зламати. Це дуже шкодить якості процесу реабілітації. Також, наразі, є питання недостатньої забезпеченості фахівцями сурдопедагогами на місцях.

Інклюзивна освіта дає великі можливості батькам реабілітувати, навчати своїх дітей у комфортних для сім'ї, обраних самими батьками освітніх закладах (дитячих садочках, школах, технікумах, вузах). Це потребує забезпечення кадрової ланки сурдопедагогами на місцях та поширення спеціальних знань із використання технічних засобів реабілітації не тільки серед батьків, ай суміжних фахівців, які долучаються до цього важливого процесу.

Отже, важливим критерієм в успішній реабілітації дитини є своєчасне включення занять, консультацій, взаємодії сурдопедагога і батьків саме з моменту постановки діагнозу дитині. Важливим є підвищення обізнаності батьків із використання засобів технічної реабілітації дітей із вадами слуху, їх регулярна взаємодія із фахівцями які налаштовують ці прилади (аудіологами, сурдологами). І заключним є отримання навичок самою людиною із порушеним слухом керувати процесом своєї подальшої реабілітації як з боку сурдопедагогічних занять так і з боку налаштувань технічних засобів реабілітації.

Список використаних джерел

1. Шевченко В. М. Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 5. С. 360-368.

2. Про удосконалення організації відбору інвалідів та дітей-інвалідів для проведення операції з імплантаційного слухопротезування : наказ Міністерства охорони здоров'я України, Національної академії медичних наук України від 16.08.2013 р. № 728/71. Дата оновлення : 24.01.2014 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1538-13#Text.

3. Леонгард Э. И. О сурдопедагогике в структуре медико-технического комплекса. URL: https://www.youtube.com/watch?v=itQoHKneD18 (дата звернення: 01.11.2021р.).

Позднякова А. О.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Саєнко Т. А.
викладач кафедри педагогіки та методик навчання
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІЗУАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Аналіз наукової спеціальної літератури показує, що останнім часом в коло наукових інтересів українських вчених частіше потрапляє тематика психолого-педагогічного вивчення та корекційно-розвиткового супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Ця тенденція обумовлена зростанням кількості дітей з розладами аутистичного спектру (далі – РАС) та включенням дітей даної нозологічної групи в заклади дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання. За даними Міжнародної громадської організації «Дитина з майбутнім» поширеність дитячого аутизму складає 5-10 дітей на 10000 осіб. Всесвітня організація охорони здоров'я надає наступні дані: на 160 осіб дитячого населення народжується 1 дитина з РАС.

Велику увагу вивченню природи та структури первазивних (наскрізних) порушень розвитку приділяли такі вчені: L. Wing, F. Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord.

Проблематика етіопатогенетичних механізмів, структури дефекту при РАС розкрита в дослідженнях провідних українських науковців, а саме Н. Базими, І. Марценківського, К. Островської, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворової, А. Чуприкова, Д. Шульженко та інші.

Термін «аутизм» пройшов довгий шлях від хибного віднесення до симптомів шизофренії та порушень інтелектуального розвитку, до характеристики окремої нозологічної одиниці, та представлений в наукових дослідженнях вчених (Г. Аспергер, Е. Блейлер, Л. Бендер, К. Гільберт, В. Гиляровський, М. Гуревич, Л. Каннер, В. Кревелін, Н. Озерецький, Т. Симеон, А. Хомбургер). За останніми даними американської психіатричної асоціації аутизм визначається, як розлад, що виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вираженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування, а також обмеженими інтересам і повторюваними діями. Всі зазначені ознаки починають проявлятися у віці до трьох років. Схожі стани, при яких відзначаються більш м'які ознаки і симптоми відносять до розладів аутистичного спектра [1; 3].

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновки про особливості психофізичного розвитку дітей з РАС.

Розвиток дітей з РАС носить мозаїчний характер, що обумовлено стійким дефіцитом соціальної комунікації та соціальної взаємодії, проте інтелектуальний та

мовленнєвий розвиток не виступають діагностичними критеріями через нерівномірний та стереотипний перебіг (Т. Скрипник, 2017).

Дослідження Г. Аспергера (1944), Д. Гульд (1979), Л. Канера (1943), Л. Уінг (1972) вказують на наявність тріади порушень при аутизмі, яка характеризується: порушеннями в сфері соціальних відносин і соціального регулювання; розладами в комунікативній сфері; обмеженість патернів поведінки, інтересів і видів занять.

У дітей з первазивними порушеннями розвитку спостерігається виражена нестача соціальних навичок, необхідних для підтримки комунікації з оточуючими. В поведінці відмічаються наступні прояви: стереотипії, компульсивна поведінка (навмисне дотримання правил), потреба в одноманітності, опір змінам, ритуальна поведінка, обмежена поведінка, аутоагресія.

Враховуючи особливості формування соціальної та комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей з РАС, виникає нагальна потреба у застосуванні спеціальних методів підтримки, що сприятимуть організації життєдіяльності окресленої категорії дітей. На нашу думку, враховуючи сильну сторону дітей з РАС, візуальні методи підтримки забезпечать реалізацію даної вимоги.

Візуальний розклад дня – ефективна стратегія, яка забезпечує передбачуваність, водночас передбачає гнучкість. Візуальні плани допоможуть дітям дошкільного віку з РАС виконувати вимоги повсякденного режиму протягом дня.

Головна роль візуальної підтримки полягає в тому, що цей метод допомагає дітям з РАС отримати сталі й незмінні орієнтири, а також надає можливість самостійно і цілеспрямовано виконувати необхідні завдання. Таким чином, використання візуального плану зосереджує на зорових стимулах, реалізує потребу у сталості, допомагає організувати повсякденну життєдіяльність та сприяє зниженню тривожності у дітей дошкільного віку з РАС.

Види візуального розкладу: візуальний розклад на тиждень (забезпечує сталий перебіг життєдіяльності дитини протягом тижня); візуальний розклад на день (містить інформацію про події, які будуть відбуватися протягом дня); структура одного заняття (складається з опорних зображень кожного компоненту заняття); алгоритм певної дії (така візуальна інструкція допомагає провести серію послідовних кроків без допомоги дорослого для досягнення поставленої мети) [2].

Дослідження окресленої проблематики дозволило зробити наступні висновки. Враховуючи особливості соціально-комунікативного розвитку, особливості поведінки дітей з РАС, а також сильну сторону дітей даної нозологічної групи, для організації повсякденної життєдіяльності доцільно використовувати методи візуальної підтримки. Візуальний розклад сприяє зменшенню аутоагресії, стереотипної поведінки та допомагає закріпити елементарне дотримання розкладу дня.

Список використаних джерел

1. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
2. Тарасун В. В. Аутологія : теорія і практика : підручник. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.
3. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ : Слово, 2009. 385 с.

Соха Н. В.
викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізький національний університет
Вишняк І. І.
заступник директора з навчально-виховної роботи
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг» ЗОР

МНЕМОТЕХНІКА В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ЛОГОПЕДА

Актуальність дослідження. Відомо, що мовленнєві порушення різної складності супроводжуються порушенням концентрації уваги, зниженою вербальною активністю пам'яті та процесів запам'ятовування. Тому виникає необхідність пошуку методів, які допоможуть активізувати процеси мислення та пам'яті.

Мета дослідження: розкрити ефективність використання прийомів мнемотехніки в логопедичній практиці.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми.

Мнемотехніка – (від грец. μνημη – пам'ять та τέχνη – мистецтво) – технологія покращення засвоєння нової інформації шляхом свідомого утворення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів та прийомів.

Перші згадки про мнемотехніку (мнемоніку) з'явились у Стародавній Греції. Вважається, що термін «мнемотехніка» був придуманий Піфагором Амоським, давньогрецьким філософом та математиком. Винаходу мнемонічних прийомів також завдячують Симоніду Кеоському та Геродоту. Вагомий внесок в розвиток мнемотехніки зробили римські філософи, оратори та спеціалісти з поліпшення пам'яті.

В епоху Середньовіччя, коли наука занепала, мнемотехніка була відома тільки священикам, які оберігали її від публічного поширення.

Починаючи з епохи Відродження мнемотехнічні прийому постійно вдосконалювалися. В Україні перше видання, присвячене мнемотехніці було видано у 1859році.

Значний прорив у розвитку мнемотехніки відбувся наприкінці XX – на початку XXI ст.. У цей період вийшла значна кількість книг, присвячених мнемотехніці і мнемотехніка стала доступною широкому загалу. У 2003 році методи мнемотехніки були адаптовані для навчальних програм Вінницьким інститутом післядипломної освіти, де працювала науково-методична лабораторія «Розвиток пам'яті, уяви та мислення», в рамках проєкту «Педагогічний експеримент».

З даного періоду мнемотехніка активно почала входити в педагогічні практики.

На сучасному етапі розвитку педагогічних наук мнемотехніка широко застосовується не тільки при навчанні нормотипових дітей, а і допомагає у корекційній роботі з подолання мовленнєвих порушень у дошкільників: при корекції звуковимови, при формуванні уявлень про структурні одиниці мовної системи (звук-

слово-речення-текст), при формуванні зв'язного мовлення, допомагають розвивати вищі психічні функції: пам'ять, мислення, сприймання тощо;

Мнемотехніка в своєму арсеналі містить методи, які доступні для використання як в логопедичній так і в педагогічній практиці такі як:

- метод «Зв'язування» – метод об'єднання інформаційних одиниць через створення між ними асоціативних зв'язків;
- метод «Перетворення» – метод первинної обробки інформації, який перетворює складну для сприймання інформацію в зручну для ефективного відтворення;
- метод «Порядкова система» – метод, призначений для запам'ятовування інформаційних одиниць разом з їх порядковим номером через використання спеціально дібраної системи образів;
- метод «Підсилення» – метод поліпшення сприймання збереження та відтворення створених асоціативних зв'язків і образів, що були сформовані методами «Перетворення», «Зв'язування», «Порядкова система»;
- метод «Збереження» – метод, призначений для збільшення тривалості зберігання, її продуктивності та готовності до ефективного відтворення інформації, через її спеціальну активацію. [1]

В свою чергу кожний метод має широкий спектр прийомів, які допомагають логопеду в корекційній роботі.

Починаючи роботу з найпростіших мнемокарток, поступово та послідовно здійснюється перехід до мнемодоріжок, і пізніше – до мнемотаблиць.

Використовуючи в логопедичній практиці мнемотехніку діти вчаться здобувати інформацію, порівнювати, розумові дії дитини складаються в чіткий внутрішній план. Корекційні заняття з автоматизації та диференціації звуків проходять набагато ефективніше. Емоційна забарвленість логопедичних занять дозволяють дошкільникам міцно запам'ятовувати певну інформацію, допомагають з інтересом оволодівати навчальним матеріалом.

Проблема розробки, використання та впровадження мнемотехніки не тільки в навчально-виховний, а і в корекційний логопедичний процес залишається актуальною на сучасному етапі розвитку логопедичної науки.

Список використаних джерел

1. Чепурний Г. А. Мнемотехніка : технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 208 с.

2. Старостенко В. А. Використання прийомів та методів мнемотехніки на логопедичних заняттях. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації :* матеріали VI Всеукр. заоч. наук.-практ. конф., м. Суми, 14 квіт. 2017 р. Суми. 2017. С. 149-150.

Сущенко Л. О.
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Розбудова інклюзивної освіти в Україні вимагає змін як на державному рівні, так і в практиці роботи сучасних шкіл, які полягають у нейропсихологічному супроводі дитини із труднощами у навчанні на засадах комплексної діагностики в умовах постійного моніторингу стану їхнього розвитку, постійного удосконалення методів і прийомів інклюзивного навчання учнів молодшого шкільного віку.

Науково-теоретичне осмислення й обґрунтування етапів застосування корекційного нейропсихологічного впливу на пошкоджений розвиток особистості є одним із важливих напрямів корекційної педагогіки, в яких використовуються компенсаторні можливості головного мозку дитини. Нейропсихологія, як галузь психологічної науки й практики, що вивчає мозкові механізми психічних функцій людини, надає відповіді щодо закономірностей психомоторного, когнітивного, емоційного розвитку дитини; обґрунтування методик, які використовуються в педагогічній і реабілітаційній практиці.

Тому метою висвітлення цього аспекту проблеми є нейропсихологічне обґрунтування особливостей корекції розвитку дітей молодшого шкільного віку, які мають труднощі у навчанні (психомоторика, мовлення, когнітивні процеси, зорово-предметне сприйняття, емоційні порушення тощо). Дитяча реабілітаційна нейропсихологія дозволила осучаснити розуміння різних форм аномалій психічного розвитку дітей і накреслити нові шляхи компенсації дефектів.

Основою нейропсихологічного супроводу є життя дитини в будь-яких проявах, створення можливостей і сприятливих умов, її повноцінна участь (залученість) в типові ситуації та процедури. Слід підкреслити, що розвиток тих чи інших аспектів психіки дитини, перш за все, залежить від того, чи достатньо зрілий і повноцінний відповідний мозковий субстрат. Для кожного етапу психічного розвитку дитини в першу чергу необхідна потенційна готовність комплексу певних мозкових утворень до його забезпечення. Але, з іншого боку, повинна бути затребуваність ззовні (від зовнішнього світу, від соціуму) до постійного нарощування зрілості і сили того чи іншого психологічного чинника. Якщо вона відсутня – спостерігається спотворення і гальмування психогенезу в різних варіантах, що спричинює вторинні функціональні деформації на рівні мозку.

Діти з труднощами у навчанні можуть мати порушення у розвитку як сенсомоторної, так і когнітивної складової навчально-пізнавальної діяльності. Тому дуже важливими є засоби нейропсихологічної корекції, які поділяють зазвичай на два блоки: формування та розвиток сенсомоторної складової вищих психічних функцій (дихальні, артикуляційні вправи; на розвиток дрібної моторики рук; розтяжки тощо) та розвиток і корекція когнітивних функцій та компонентів, що входять до їх складу (спеціально розроблені методики «Школа уваги», «Школа множення; методики,

спрямовані на розвиток функцій програмування та контролю; вправи «Кодування»; таблиці Когана; ігрові форми корекції програмування та контролю та ін.).

Визначено: методики нейропсихологічної корекції затриманого чи пошкодженого розвитку психофізичних функцій у дітей являють собою гармонійну і комплексну програму, яка сприяє всебічному розвитку дитини за допомогою персональних можливостей дитини. В результаті, у дитини виявиться мотивація до активної самостійної пізнавальної діяльності, удосконалюватимуться вміння, поступово набуваючи відчуття незалежності і впевненості в своїх силах і можливостях.

Підсумовуючи, зазначимо, враховуючи специфічні закономірності розвитку учнів молодшого шкільного віку із особливими освітніми потребами, вчителю варто дотримуватися таких рекомендацій: надавати перевагу методам, що допомагають доступніше й повніше сприймати, утримувати та обробляти навчальну інформацію – наочним і практичним; з урахуванням високої поширеності мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами, словесні методи (розповідь, пояснення) підкріплювати наочністю та показом дій; спрямовувати увагу, насамперед, на найближчі, конкретні цілі навчання, формування умінь, необхідних для засвоєння нового матеріалу, а вже потім – на віддалені корекційно-розвивальні та навчальні завдання; сприяти закріпленню знань та умінь учнів із особливими освітніми потребами шляхом повторення, концентричним викладенням навчального матеріалу, впровадженням їх у повсякденну активність; залучати дітей до колективної діяльності та групової роботи, що дозволить подолати комунікативні бар’єри та труднощі.

СЕКЦІЯ 2.
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Авраменко У. В.
викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізький національний університет

ТРУДНОЩІ УСВІДОМЛЕННЯ СПЕЦИФІКИ НОЗОЛОГІЇ «СИНДРОМ ГІПЕРАКТИВНОСТІ» З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зважаючи на загальну тенденцію до гуманізації освіти взагалі, та на активне впровадження інклюзивної освіти зокрема, все більшої актуальності набуває інформування майбутніх педагогів про специфіку нозологій та особливості їх педагогічної корекції.

Інформаційне навантаження сучасного студента суттєво відрізняється від інформаційного навантаження студентів, що навчалися в індустріальну та постіндустріальну епохи. З одного боку безпрецедентно зросла доступність інформації, з іншого боку пропорційно до корисної інформації зріс і обсяг інформаційного шуму, що перенавантажує сприймання, а також ускладнює процес запам'ятовування. І якщо раніше студентство витрачало більше часу на пошук інформації, ніж на її обробку, то зараз перед студентами стоїть завдання не просто знайти інформацію, а й впевнитись у її достовірності. Саме тому дедалі більш актуальними стають тренінги та заняття з медіа грамотності.

Через інтенсивність навчального процесу та супутній інформаційний шум багато сучасних студентів на заняттях з основ корекційної педагогіки обирають стратегію поверхневого ознайомлення з інформацією, щоб володіти загальними уявленнями про нозологію і мати орієнтири в яких напрямках їх поглиблювати у випадку, якщо він зустріне дитину з таким діагнозом у своїй практиці, що, в свою чергу, є правомірним, адже майбутній вихователь або вчитель початкової школи – це спеціаліст широкого профілю, на відміну від дефектолога з вузькою спеціалізацією.

В той же час, така стратегія носить певні ризики, такі як спотворення уявлення про діагноз, що породжує упереджене ставлення до клієнта.

Так, наприклад, серед педагогів, медичних працівників і пересічних громадян все ще поширений міф, що синдром гіперативності з дефіцитом уваги (СДУГ) – це не захворювання, а «дивна» поведінка дитини – це результат педагогічної занедбаності або неправильного виховання.

В реальності статистика свідчить, що СДУГ діагностують у 4-20 % дітей [1]. Порушення є одним з найбільш часто діагностованих розладів поведінки у дітей та молодих людей. Плеяда симптомів, яка представляє собою СДУГ, визнається вже багато років і мала різні назви (гіперактивність; гіперкінетичні розлади; синдром дефіциту уваги з гіперактивністю). Це пограничная до норми патологія, що має органічну етіологію, спричинюється мінімальною мозковою дисфункцією.

На практичних заняттях з вивчення теми «Поведінкові порушення у дітей» при розгляді синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги нерідко студенти припускаються лексико-семантичної помилки у трактуванні поняття синдром гіперактивності з дефіцитом уваги.

Справа в тому, що словосполучення «дефіцит уваги» є паронімом і може трактуватись і як знижений рівень уваги як когнітивного процесу у дитини (правильне значення в контексті діагнозу), і як нестача уваги до дитини з боку дорослого, недостатнє приділення часу дитині дорослим (неправильне значення в контексті діагнозу). На денному відділенні в одному з чотирьох випадків студенти підміняють ці поняття, на заочному відділені це відбувається ще частіше. Так студенти починають ототожнювати поняття «педагогічна занедбаність» та СДУГ, і хоча насправді бувають випадки коли у дитини наявні і СДУГ і педагогічна занедбаність одночасно, проте необхідно розуміти, що педагогічна занедбаність – це соціальне явище, а СДУГ – це органічне порушення при якому страждають механізми психічного процесу «увага» у дитини.

Зазначена помилка призводить до стигматизації дітей з СДВГ та їх батьків. На нашу думку поява стереотипу, що дитина проявляє гіперактивність, щоб привернути увагу дорослого частково обумовлена тим, що особи з демонстративним типом акцентуації характеру, які підсвідомо прагнуть опинитись у центрі уваги також проявляють певну кінетичну розгальмованість та імпульсивність.

Головним негативним наслідками такої підміни понять стає недостатня сконцентрованість на проблемах когнітивної сфери дитини, тому під час викладання необхідно декілька разів наголосити на базовому понятті та пересвідчитись, що студенти не підміняють його.

СДУГ – це специфічний неврологічні-поведінковий покордоний до норми розлад; стан розвитку, що включає такі симптоми як, невідповідні для віку рівні розвитку активності та імпульсивності, а також порушену здатність зберігати та розподіляти увагу.

Виділяють три типи розладу: переважно неуважний тип (дитина проявляє неуважність, але не гіперактивність/імпульсивність); переважно гіперактивно-імпульсивний тип (дитина проявляє гіперактивність/імпульсивність, але не неуважність) комбінований тип (дитина проявляє ознаки неуважності та гіперактивності/імпульсивності).

Як бачимо, сучасне студентство опинилося в ситуації інформаційного перенавантаження, що ускладнює процес їх навчання. Різноманітні викривлення сприймання провокують підміну понять, а як наслідок прогалини у підготовці, тому своєчасне виявлення та корекція таких підмін є актуальним завданням в процесі викладання окремих дисциплін.

Список використаних джерел

1. Гордиевич М. С. Дослідження ефективності застосування системи інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації професора В. І. Козявкіна для дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. *Український вісник психоневрології*. 2017. Вип. 1. С. 75-75.

Бабич Н. М.
кандидат педагогічних наук, доцен
Пасько С. Р.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО МІОФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА

До мовлення логопеда висуваються високі вимоги: володіння зразковим літературним мовленням із дотриманням орфоепічних норм, досконале лексико-фразеологічне і граматичне оформлення, інтонаційно виразне мовлення з дотриманням відповідного темпу й гучності голосу.

Однією з умов, що забезпечує чітке, мелодійне та виразне мовлення, є правильно сформований міофункціональний профіль. Основними його структурними елементами, що забезпечують його функціонування є правильна анатомічна будова лицьової ділянки та високий рівень функціонування артикуляційного, дихального та голосового відділів.

З'ясовано, що порушення міофункціонального профілю можуть бути спричинені трьома групами шкідливих факторів – спадковими, пренатальними та постнатальними. Крім того, стан міофункціонального профілю не є повністю сталим і може змінюватися протягом усього життя людини. Основними чинниками дисфункцій у дорослому віці можуть бути порушення функцій зубощелепної системи, дисбаланс міодинамічної рівноваги, порушення статури, травми щелепно-лицевої ділянки, запальні процеси та пухлини щелеп, шкідливі звички, оперативні втручання в щелепно-лицьовій ділянці, загальні захворювання тощо. Усе це може негативно вплинути на мовлення, зокрема, на стан ортофонічного профілю майбутнього логопеда.

За кордоном абітурієнти, що вступають на спеціальність «Логопедія», проходять різні тести, співбесіди або вступні іспити для визначення професійної придатності. Проаналізувавши специфіку вступу в різних країнах ЄС, можна зробити висновок, що перевіряються такі показники, як стан артикуляційного апарату (зубний ряд, прикус, праксис), вимова, культура мовлення (граматика, лексика) та просодика. Проведення цих процедур відбувається відповідно до критеріїв у складених стандартах кваліфікаційної категорії професії логопеда.

Зокрема, Міжнародні стандарти підготовки та сертифікації вчителів Спеціальної освіти розроблені й затверджені CEC National Recognition Program Reviewers передбачають, що логопед знає і володіє не тільки культурою мовлення, а може дати правильний мовленнєвий зразок, із використання ортофонічної норми рідної мови пацієнта [3].

Організація Comité permanent de liaison des orthophonistes–logopèdes de l'ue створила Мінімальний стандарт на освіту, в якому описала вимоги, яким має відповідати мовлення логопеда. Роль уміння правильно і грамотно розмовляти рідною

мовою зазначена в Польському Стандарті освіти разом із вимогами до мовлення майбутнього фахівця [1].

ASHA (американська національна, професійна, наукова асоціація) пропонує вступникам і спеціалістам проходити іспити для сертифікації, у яких включено перевірку Praxis, за допомогою якої визначаються стан артикуляційного апарату та інших параметрів мовлення [2].

Окреслене вище, спонукало провести дослідження стану міофункціонального профілю здобувачів вищої освіти (студентів ІІІ курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта ОП «Логопедія») Київського університету імені Бориса Грінченка та визначити як він впливає на стан ортофонічного профілю майбутніх логопедів. Окреслене дослідження було реалізовано студенткою ІІІ курсу Софією Пасько в межах роботи наукового гуртка «Студія дослідження складоритму» під керівництвом Наталії Бабич.

На основі створеного діагностичного комплексу було проведено дослідження стану профілю обличчя (Блок 1), артикуляційного праксису (Блок 2) та ортофонічного профілю (Блок 3) студентів ІІІ курсу.

Отримані результати показали, що низький рівень стану міофункціонального профілю в учасників дослідження відсутній, лише 6% продемонстрували середній рівень, що був обумовлений наявністю незначної асиметрії обличчя, порушенням прикусу та динамічної функції органів артикуляційного апарату. Водночас, наявні порушення в міофункціональному профілі компенсуються і звуковимова відповідає або наближена до ортофонічної норми.

Отримані результати довели, що для майбутніх логопедів важливим є робота над собою, в особливості для покращення або підтримки стану міофункціонального профілю. Їм були запропоновані комплексні програми для покращення міофункціонального профілю. Проведена робота сприяла не тільки самовдосконаленню майбутніх логопедів, але й сприяла формуванню навичок використовувати отримані знання в професійній сфері.

Список використаних джерел

1. Strona Główna – PSRP. URL: https://psrp.org.pl/wp-content/uploads/2019/04/Zał.3_standard-nauczyciel.pdf.

2. Speech-Language Pathology and Audiology Certification. American Speech-Language-Hearing Association | ASHA. URL: https://www.asha.org/certification/.

3. What Every Special Educator Must Know: The International Standards for the Preparation and Certification of Special Education Teachers. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED387958.

Вінійчук А. А.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Размолодчикова І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ – НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ІМІДЖУ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Проблема використання театрального мистецтва в соціально-педагогічній практиці, а відтак і формування артистичних умінь у майбутніх педагогів, порушена в працях Н. Миропольської, Р. Короткової, А. Капської, І. Фузейнікової та ін.

Окремі аспекти проблеми формування професійно-педагогічного іміджу висвітлено науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов, С. Рубінштейн); особливості становлення «Я-концепції» особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної само презентації (І. Альохіна, В. Бебік, М. Вудкок, Ф. Кузін, Д. Френсіс, І. Размолодчикова).

Розвиток артистичних умінь допомагає майбутньому соціальному педагогу боротися з комплексами, зайвою сором'язливістю. При цьому формується компетенція особистісного самовдосконалення, підвищення самооцінки, йде духовний та інтелектуальний саморозвиток.

Артистизм розглядається нами не тільки як здатність до перевтілення, а і як цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості соціального педагога. Цей процес дозволяє ефективно формувати позитивний імідж фахівця соціально-педагогічної сфери. А його успішність залежить від глибини підготовчої роботи й від високого ступеня сформованості особистості.

Формувати педагогічний артистизм як елемент іміджу сучасного соціального педагога нам допомагає вивчення курсу «Основи сценарної роботи соціального педагога». Це навчальний предмет у структуру якого ми втілюємо роботу інтерактивного соціально-психологічного театру «Infiniti». Цей курс відрізняється від академічних предметів своєю незбагненністю, допомагає розвивати артистичні здібності; розкриває особистість в усіх аспектах – інтелектуальному, емоційному, моральному і підкреслює, що у кожної людини є всі передумови для розвитку, їй потрібно лише дати шанс.

«Основи сценарної роботи соціального педагога» – курс, який в процесі навчання звертає увагу на поведінку та дію, використовує безпосередній досвід і власний досвід поводження. Цей курс тісно пов'язаний з драматичним мистецтвом, бо використовує його засоби і процеси для розвитку артистичних умінь, досягнення своїх цілей, тобто виховує творчу, уважну, емоційну, чуйну, здатну на вербальну і

невербальну комунікацію людину, професіонала, який вміє орієнтуватися у звичайних і більш-менш непересічних життєвих ситуаціях та стосунках між людьми, приймає рішення, діє впевнено й відповідально.

Використовуючи на заняттях курсу «Основи сценарної роботи соціального педагога» елементи творчої драми ми послуговуємося принципами драматичного виховання.

Драматичне виховання залучає емоції, спільне прожиття, розвиває артистизм, емпатію, вчить слухати/чути, розвиває толерантність, вчить приймати рішення, оцінювати роботу інших, розвиває самооцінку, вчить життям про життя – і все це за допомогою змодельованих ситуацій, імпровізацій, ігор в ролі, подальших рефлексій, при цьому використовує театральні прийом, й інші методи навчання.

Для соціального педагога-професіонала, який володіє сформованими артистичними уміннями, визначальними складовими його іміджу є:

- висока самооцінка і упевненість в собі;
- соціальна і особиста відповідальність («Я – причина всього позитивного і негативного в моєму житті»);
- бажання мінятися і уміння ризикувати при здоровому відчутті самозбереження;
- уміння змінити свою життєву установку (якщо вона не сприяє успіху), змініть свій імідж - і на вас чекає успіх!

Артистизм – один із критеріїв сформованості педагогічної техніки соціального педагога. Цей критерій передбачає вміння соціального педагога створити власний стиль діяльності, свій неповторний імідж, показниками якого виступають такі вміння: подобатися дітям, молоді, захоплювати їх; самоконтроль, саморегуляція, установлення контакту з будь-якою аудиторією; здатність розуміти психіку дітей, їх почуття та співчувати їм, а також ставити себе на місце молодої людини та зрозуміти її реакцію, поведінку; здатність перевтілюватися і виконувати різні ролі; вдало використовувати театральне мистецтво та театралізацію.

Висновки. Соціальний педагог у професійній діяльності виконує безліч функцій: організатора масових заходів, керує художньо-творчим процесом, виконавською діяльністю, процесом створення витворів мистецтва та реалізацією педагогічної програми, тобто вихованням учасників. Це означає, що, крім наявності загальних рис організатора, йому необхідні специфічні психологічні якості творця – сформований імідж, артистизм, сценічність, здатність до перетворення (емпатія), уява, творче мислення тощо.

Список використаних джерел

1. Білий Л. К. Соціально-педагогічні умови естетичного виховання дітей засобами самодіяльної художньої творчості : автореф. дис… канд. пед. наук :13.00.05. Київ, 1994. 18 с.

2. Размолодчикова І. В. Формування іміджу сучасного соціального працівника у процесі професійної підготовки : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КДПУ, 2018. 230 с.

Горчинський Р. А.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Лях Т. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент
Київський університет імені Бориса Грінченка

ПОТРЕБИ ФАХІВЦІВ МЕРЕЖІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ М. КИЄВА ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ

З моменту набуття чинності Постанов КМУ № 587 «Про організацію надання соціальних послуг» [1] та № 479 «Деякі питання діяльності центрів соціальних служб» [2] основний вектор діяльності Київського міського центру соціальних служб (далі – КМЦСС) перейшов у площину методичного забезпечення соціальної роботи та організації навчальних програм для працівників надавачів соціальних послуг столиці. Відповідно до основних завдань, покладених на регіональний центр, у КМЦСС [3] було створено відділ підвищення професійних компетенцій працівників надавачів соціальних послуг. Саме його діяльність нині має задовольняти потреби фахівців мережі у підвищені власних професійних компетенцій. В разі, якщо потреба працівників конкретного надавача (ів) сформована у чіткий документальний запит, створюється відповідний навчальний або інформаційний продукт, який на практиці задовольняє запит, і зацікавлені працівники надавачів підвищують власну компетентність. Але також існує ситуація, коли формування потреби у запит не відбувається, хоча нагально така потреба існує. Навіть більше – фахівці можуть не усвідомлювати необхідність оволодіння певною актуальною компетентністю. І технологія швидкого реагування на подібний запит була відпрацьована фахівцями відділу під час організації традиційного фестивалю дітей та молоді «Повіримо у себе» протягом 2018-2021 рр.

Фахівці центрів соціальних служб мають великий досвід роботи з дітьми з інвалідністю та їхніми батьками. Тим, не менш, КМЦСС дбає про вивчення потреб цих фахівців щодо набуття нових та зміцнення набутих попередньо професійних компетеностей. Так-от, до прикладу зупинимося на нещодавно виявленій потребі фахівців у підвищенні ІК-компетентності.

On-line технології також значно розширили просторові рамки для людей з інвалідністю, адже здійснити віртуальну подорож набагато простіше, аніж фізично подолати кілометри шляху. Але за сьогоднішньою простотою у користуванні інтернет-сервісами, за оволодінням сучасними технологіями дітьми з інвалідністю та їхніми батьками ховається велика робота і фахівців, яким потрібно було в дуже короткий час оволодіти відповідними компетенціями.

Фахівці мережі центрів соціальних служб, які здійснюють практичну соціальну роботу із дітьми з інвалідністю – доволі стала група. Цю тезу підтверджує аналіз реєстраційних форм та анкет учасників і керівників дитячих груп традиційного фестивалю дітей та молоді з інвалідністю «Повіримо у себе», адже близько 65% керівників та спеціалістів беруть участь у фестивалі більше 5 років. Ці фахівці є висококваліфікованими з питань соціальних адаптації й реабілітації дітей, проте вони не встигають за швидкістю сучасних технологій.

У 2018 р. був змінений формат проведення міського Фестивалю «Повіримо у себе» – захід став справді відкритим для всіх учасників. Якщо попередні 10 р. потрапити у міський тур мали змогу тільки переможці районних етапів, то зараз фестиваль є відкритим для всіх. Головна умова – пройти реєстрацію через Google-форму. І, як виявилось на практиці, саме ця умова стала серйозною перепоною для багатьох учасників.

Станом на 2018 р. половина серед 800 учасників фестивалю та їхніх батьків не мали електронної пошти. То ж фахівцям мережі, які здійснювали зв'язок із учасниками, довелось швидко опанувати технологію створення електронних форм, поштових скриньок та налаштування груп у мессенджерах. А для цього спеціалісти КМЦСС та волонтери фестивалю протягом усього часу реєстрації проводили відповідні курси, надавали індивідуальні консультації та роз'яснення саме спеціалістам-практикам, які здійснювали зв'язок з учасниками.

Отож, зміна формату традиційного заходу соціальної адаптації і бажання відповідати сучасним реаліям створили запит на набуття професійної компетентності – оволодінні всіма фахівцями цього напрямку базовими технологіями для роботи з цільовою групою через Інтернет.

У 2020 р. через пандемію COVID-19 Фестиваль «Повіримо у себе» міг не відбутись. Однак допомогла нова зміна у форматі – у фестивалі можна прийняти участь як фізично, так і надіслати відео власного виступу на електронну адресу оргкомітету. Новий виклик – новий запит на набуття компетентності (робота з аудіо та відеофайлами, редакторами, основи відеозйомки тощо). Але тепер, маючи попередній досвід із труднощами з реєстрацією, фахівці і КМЦСС, і мережі центрів соціальних служб діяли за визначеним алгоритмом: формування суті та змісту запиту на набуття компетентності; створення зрозумілих інструкцій; проведення практичного навчання фахівців; інформаційна та технологічна підтримка фахівців під час взаємодії із учасниками.

І набуття даної компетенції принесло відповідний результат – загальна чисельність учасників лишилась на рівні 2018-2019 років, тобто Фестиваль залишився доступним для всіх бажаючих.

Нові виклики і складнощі у оволодінні сучасними технологіями в певний момент могли стати перепоною для участі дітей з інвалідністю у традиційному адаптаційному заході – фестивалі «Повіримо у себе». Але ці виклики створили умову для формування конкретної потреби, яка була задоволена шляхом підвищення власних професійних компетентностей фахівців, які працюють із дітьми з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. Про організацію надання соціальних послуг : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 р. № 587 : станом на 3 листоп. 2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-п#Text.

2. Деякі питання діяльності центрів соціальних служб : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 р. № 479 : станом на 25 трав. 2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479-2020-п#Text.

3. Про нас – Мережа центрів соціальних служб. Мережа центрів соціальних служб. URL: https://ssm.kiev.ua/http-ssm-kiev-ua-wp-content-uploads-2021-07-2020-doc/.

Денисова А. А.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Размолодчикова І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

В умовах глобалізації інформаційного простору та його безперервного збільшення, сучасний фахівець високої кваліфікації не може бути спеціалістом вузького профілю. Від нього вимагається гнучкість і системність мислення, висока загальна культура, інтелігентність, здатність до самоосвіти уміння підбирати інформацію, вільно оперувати нею, зрозуміло і чітко комунікувати.

З огляду на провідну концепцію професійної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – концепцію неперервного навчання, «навчання впродовж життя» – можна стверджувати, що сучасний фахівець соціально-педагогічної сфери досягне успіху у професійній діяльності лише за умови сформованості у нього високої культури професійного спілкування, що в свою чергу вимагає оволодіння відповідними вміннями.

У підготовці майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери формування культури професійного спілкування посідає особливе місце, як зазначає І. Зязюн, «високе звання вчитель» набуває свого справжнього сенсу лише тоді, коли воно невіддільне від поняття «культура» [1].

Педагогічна культура – частина загальнолюдської культури, у якій найбільш повно відбилися духовні та матеріальні цінності освіти й виховання. Структура педагогічної культури складається з кількох рівнів: соціально-педагогічного, науково-педагогічного, професійно-педагогічного, особистісного.

Спілкування – це універсальна потреба людського буття, яка виникає і функціонує в різних формах людських відносин.

Л. Хомич справедливо наголошує, що на формування взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу особливо впливає мовлення педагога, інакше кажучи – культура спілкування [3, с. 265].

Спілкування за визначенням Б. Паригіна «складний та багатогранний процес, який може водночас бути і як взаємодія людей, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес переживання та взаєморозуміння один одного». У процесі взаємодії фахівця соціально-педагогічної сфери з клієнтами, що веде до розвитку суб'єктів цієї взаємодії, ми стикаємося з проблемою створення професійного іміджу фахівця через мовну компетентність, ділове спілкування.

Ділове спілкування – у широкому значенні – взаємодія людей, яка веде до розвитку в процесі трудової діяльності. Мовленнєва та поведінкова форми ділового спілкування активно впливають на взаємостосунки, взаєморозуміння та взаємодопомогу учасників будь якого процесу, зокрема педагогічного.

На основі вивчення наукових джерел ми дійшли висновку, що до основних функцій професійного спілкування відносять: інформаційну (обмін, передача і

прийоми інформації у формах повідомлення думок, поглядів, задумів, рішень учасників спілкування; набуття індивідуального соціального і професійного досвіду в процесі спілкування); організаційну (засвоєння норм соціально-типової поведінки, взаємне орієнтування й узгодження дій під час організації взаємопізнання і взаєморозуміння партнерами один одного, зміни поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, установок, дій здійснення впливу на аудиторію, створення психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань, станів).

Діяльність фахівця соціально-педагогічної сфери не можлива без спілкування, і аналіз педагогічної практики засвідчує, що серйозні утруднення у вирішенні найрізноманітніших проблем виникають через невміння фахівця правильно організувати спілкування. Вплив на особистість здійснюється тільки через живе слово й безпосереднє спілкування.

Основою професійного спілкування фахівця соціально-педагогічної сфери є його вербальне спілкування. Успішне здійснення якого припускає наявність у фахівця гарної вербальної пам'яті; уміння правильно відбирати мовні засоби, що забезпечать яскраву, виразну мову; уміння логічно викладати інформацію; уміння орієнтувати мову на співрозмовника; високий рівень антиципації (передбачення). До засобів, що підвищують ефективність комунікативного впливу, відносять: здатність до пристосування, ініціативність у спілкуванні (здатність управляти спілкуванням), володіння жестами, мімікою й пантомімікою, підвищення (посилення) і зниження голосу, тобто педагогічно доцільне інтонування.

Висновки. Фахівець соціально-педагогічної сфери сьогодні, це спеціаліст, який поєднує у собі всю багатогранність функцій: організації, координації, забезпечення, підтримки (психологічної, фізичної), правової й адміністративної допомоги, корекції тощо. Це спеціаліст, що може працювати на різних рівнях реалізації соціальної політики держави – на рівні управління, матеріально-технічного і правового забезпечення, освіти, охорони здоров'я і безпосередньо практики соціальної роботи. І саме для цього він повинен володіти високо сформованою культурою професійного спілкування.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.

2. Размолодчикова І. В. Мотивація у структурі формування професійної культури соціального педагога. *Сучасна освіта: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 8. С. 122-125.

3. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 408 с.

Зубцова Ю. Є.
кандидат педагогічних наук, доцент
Шепель Є. А.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ

Зміни у системі освіти, впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», потребує перегляду змісту підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Однією із актуальних проблем дидактики є реалізація вимог принципів навчання в освітньому процесі.

Питанням вивчення і застосуванням системи принципів навчання займалися Я А. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Ушинський та інші. Особливості системи традиційних принципів навчання молодших школярів висвітлено у працях таких науковців, як С. Баранов, Г. Бельтюкова, А. Бджілка, В. Краєвський, Н. Менчинська, М. Моро, А. Пишкало, Л. Скаткін та інші. Науковці переконують, що традиційна система принципів навчання є запорукою ефективного навчання. Разом з тим майбутні вчителів початкових класів мають розуміти особливості сучасних принципів навчання, закладених в основу Концепції НУШ. Так, принципи, орієнтовані на розвиток особистості дитини, та особливості навчання у Новій українській школі вивчають такі науковці: Н. Бібік, І. Большакова, Ю. Найда, О. Онопрієнко, М. Пристінська, Н. Софій та ін.

Загальновідомо, що принципи навчання – це вихідні положення дидактики, які містять в собі правила, закони та закономірності навчального процесу. Усі принципи взаємопов’язані між собою і дотримання їх є запорукою ефективного уроку.

В педагогічних закладах вищої освіти майбутні педагоги традиційно знайомляться з принципами, визначеними ще Я. А. Коменським. Відомою є і класифікація А. Пережовської, яка виділяє дві групи традиційних принципів навчання: змістовні принципи навчання та організаційно-методичні принципи навчання.

До змістовних принципів навчання відносять: принцип громадянськості, принцип науковості, принцип виховуючого навчання, принцип фундаментальності і прикладної спрямованості навчання [2].

До організаційно методичних принципів належать: принцип наступності, послідовності і систематичності навчання, принцип єдності групового та індивідуального навчання, принцип відповідності навчання віковим і індивідуальним особливостям, принцип свідомості і творчої активності, принцип доступності навчання, принцип наочності, принцип продуктивності і надійності навчання, принцип оптимальності [1].

В ЗВО майбутні педагоги під час лекційних занять знайомляться з вимогами до кожного принципу, під час практичних занять складають конспекти, враховуючі ці

вимоги, а протягом проходження різних видів практики застосовують на уроках в закладах освіти.

Освітня реформа «Нова українська школа» заклала фундамент до побудови нової історії освіти – нової структури школи, яка має за мету покращити рівень освіти українців. Це школа, в якій приємно навчатися, а отримані знання можна легко застосувати у майбутньому. Відповідно, в закладах вищої освіти під час занять з педагогіки, дидактики початкової освіти, фахових методик викладачам потрібно наголошувати на важливості таких принципів як принцип партнерства, дитиноцентризму та тих принципах, які визначено в Державному стандарті початкової освіти, а саме: визнання унікальності та обдарованості кожної дитини; цінність дитинства, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру; радість пізнання; розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі; міцного здоров'я та добробуту; забезпечення безпеки у результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги; утвердження людської гідності шляхом виховання чесності, відваги, наполегливості, доброти, здатності до співчуття і співпереживання, справедливості, поваги до прав людини; плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави; формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу [3, с. 5].

За результатами проведеного емпіричного дослідження, протягом якого майбутні вчителів початкових класів досліджували особливості дотримання в освітньому процесі вчителями початкових класів традиційних та новітніх принципів навчання, було встановлено, що рівень пізнавальної активність учнів вищий в тих класах, в яких вчителі обирають новітні принципи.

Отже, освітній процес потребує систематичного та активного застосування як традиційних, так і сучасних принципів навчання НУШ, які сприяють формуванню пізнавальної активності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа : порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 311 с.

3. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. *Інформ. зб. та комент. М-ва освіти і науки України*. 2018. № 4. С. 3-32.

Іваницький О. І.
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПСИХОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЮ ПРОГРАМИ EXCEL У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У «Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 р.» на прикладі досвіду країн Європейського Союзу відзначається суттєвий вплив здійснених заходів щодо цифрових компетентностей населення на розвиток економіки та конкурентоспроможність країн ЄС на міжнародному рівні [3]. Таким чином, проблема формування високого рівня цифрової компетентності у майбутніх фахівців, зокрема, бакалаврів психології, набуває державної ваги. У своїх дослідженнях ми розглядали напрямки вирішення проблеми формування цифрової компетентності майбутніх вчителів природничих предметів [1, 2]. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є навчання майбутніх бакалаврів психології застосуванню програми Excel у професійній діяльності.

Майбутній психолог повинен володіти здатністю обробляти результати широкого спектру експериментальних досліджень. Ця здатність формується, насамперед, під час вивчення дисципліни «Математична статистика та математичні методи у психології», яка вивчається у Запорізькому національному університеті майбутніми бакалаврами психології на другому курсі у рамках освітньої програми «Психологія» Застосування можливостей програми Excel значно скорочує час на виконання досить громіздких розрахунків, озброює майбутнього психолога сучасними методами математичної статистики, сприяє формуванню їхньої цифрової компетентності.

Ми використовуємо спеціально підібрані завдання, які ґрунтуються на матеріалах наукових статей, монографій та дисертаційних досліджень з психології. Наприклад, використовуючи ряд даних, наведених у статті чи дисертації, студенти застосовують програму Excel для визначення міри центральної тенденції, міри мінливості, здійснюють ранжування рядів, будують частотний розподіл, діаграми, графіки та роблять висновки. Особливо ефективною є робота з таблицями розподілу за рівнями виявлення (сформованості) певних якостей. Студенти будують діаграму розподілу даних якостей, на її основі формулюють нульову і альтернативну гіпотези, а потім застосовують відповідні критерії для статистичної перевірки гіпотез. Програма Excel дозволяє автоматизувати побудову діаграм за даною таблицею розподілу: для цього необхідно виділити таблицю даних разом із заголовками, відкрити програму Excel, вибрати в меню завдань «Вставка», у списку, що розкрився, обрати «Діаграма» і натиснути «Гістограма з групуванням».

Отже, можна виділити такі шляхи навчання студентів-психологів застосуванню програми Excel:

1. Побудова електронних таблиць Excel та їх застосування для виконання обчислень.

2. Автоматична побудова діаграм та графіків на основі таблиць.

3. Визначення основних характеристик вибірок, побудова їхнього частотного розподілу.

4. Виконання розрахунків за допомогою сучасних формул математичної статистики.

Список використаних джерел

1. Іваницький О. І. Розвиток цифрової компетентності студентів під час виконання навчального фізичного експерименту. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2019. № 183. С. 14-18.

2. Іваницький О. І. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя фізики у процесі фахової підготовки. *Наукові записки. Педагогічні науки.* 2020. № 185. С. 29-33.

3. Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text.

Конончук А. І.
кандидат педагогічних наук, доцент
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Процес професійної підготовки фахівців позашкільної освіти у вищій школі повинен враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність педагогічної діяльності та на систему вимог, які висуваються до професійних компетентностей педагогічних працівників. Однією із таких змін є інноваційні погляди щодо впровадження та перспектив розвитку інклюзивної освіти в Україні [3]. Зважаючи на це, важливим та актуальним питанням є підготовка фахівців позашкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які будуть навчатися в умовах інклюзивного освітнього середовища. Це вимагає переосмислення змісту професійної підготовки педагогічних фахівців щодо формування їх готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

З цією метою нами було розроблено курс «Інноваційні технології в позашкільній освіті» для магістрів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Метою вивчення курсу є: набуття магістрами системи знань і практичних умінь у сфері позашкільної освіти щодо особливостей організації і здійснення освітнього процесу на технологічних інноваційних засадах, підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного професійно застосовувати на практиці інноваційні педагогічні технології, в тому числі в умовах інклюзивного освітнього середовища. Основними завданнями вивчення курсу визначено: забезпечити оволодіння понятійним апаратом педагогічної технології як галузі педагогічної науки; усвідомити сутність інноваційної технології освітнього процесу у закладі позашкільної освіти; сформувати вміння використовувати інноваційні технології освітнього процесу на практиці, враховуючи специфіку позашкілля, кращі практики вітчизняного досвіду, перспективи розвитку

інклюзивної освіти; забезпечити професійний розвиток студентів для здійснення інноваційної діяльності щодо організації освітнього (в т. ч. інклюзивного) середовища закладів позашкільної освіти; засвоїти теоретико-методичні основи інноваційних освітніх технологій, які використовуються в позашкільній освіті, з урахуванням сучасних вимог у сфері позашкільної освіти; оволодіти інноваційними формами і методами навчання; формувати готовність до впровадження освітніх новацій.

Вивчення дисципліни сприяє набуттю здобувачами наступних професійних компетентностей: здатність проєктувати і досліджувати освітні системи, застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки, враховувати різноманітність, індивідуальні особливості здобувачів освіти у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти, здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті, управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності, критично осмислювати проблеми у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань, проєктувати та реалізовувати навчання, виховання та соціалізацію осіб з особливими освітніми потребами в умовах позашкільної освіти; знання і розуміння організації та функціонування позашкільної та інклюзивної освіти в Україні та світі; здатність до організації та здійснення супроводу осіб з особливими освітніми потребами, представляти та відстоювати інтереси і права дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей [1].

Дисципліна «Інноваційні технології в позашкільній освіті» є нормативною. Програмою передбачено засвоєння студентами таких двох змістових модулів: теоретичні основи інновацій у освітній діяльності закладів позашкільної освіти; сучасні інноваційні педагогічні технології у позашкільній освіті. Змістовно курс передбачає вивчення таких тем: 1. Технологічний підхід як теоретичне підґрунтя для інновацій у освітній діяльності. 2. Педагогічні технології: сутність, класифікація, алгоритм. 3. Інноватика та освітні інновації. 4. Інноваційні технології навчання. 5. Інноваційні технології виховання. 6. Пошук наукових ідей й упровадження інноваційних технологій у практиці роботи закладів позашкільної освіти України (Чернігівщини).

Слід зазначити, що під час практичних занять застосовуються інтерактивні методи навчання: мозковий штурм, коло ідей, робота в парах, професійні кейси, дискусія, вебінар, презентація, індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ) та ін. Зокрема, ІНДЗ передбачає опис та презентацію досвіду впровадження педагогами (педагога) інноваційних технологій у практику роботи закладу позашкільної освіти України (Чернігівщини).

Отже, наш досвід впровадження курсу «Інноваційні технології в позашкільній освіті» у професійну підготовку фахівців позашкільної освіти свідчить про його важливу роль у формуванні готовності магістрантів до застосування інноваційних педагогічних технологій, в тому числі в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Конончук А. І. Робоча програма навчальної дисципліни «Інноваційні технології в позашкільній освіті». Ніжин, 2021. 18 с.

2. Освітньо-професійна програма «Позашкільна та інклюзивна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю : 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань : 01 Освіта/Педагогіка. Ніжин, 2021. 16 с.

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL:http//zakon3.rada.gov.ua./laws/show872-2011-п.

Кравчук Н. М.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Денисюк О. М.
кандидат педагогічних наук, доцент
Київський університет імені Бориса Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах складної соціально-політичної ситуації, в якій перебуває Україна на даний момент, розповсюдження гострої респіраторної хвороби, спричиненої вірусом Covid-19 перед соціальними педагогами закладів освіти постають завдання здійснювати профілактичну, просвітницьку та розвивальну роботу, застосовуючи ефективні засоби та методи, налагоджувати взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

Концепція Нової української школи спрямована на оновлення системи національної освіти, в тому числі початкової ланки, переглянуто підходи до роботи з усіма учасниками освітнього процесу: учнями, батьками, педагогами, акцент у діяльності переноситься з процесу на результат з використанням сучасних та ефективних форм та методів практичної психології та соціальної роботи.

Загальною метою діяльності соціально-психологічної служби в початковій школі є формування і розвиток особистості дітей, допомога в адаптації першокласників до навчання у школі, створення сприятливих психологічно-педагогічних умов для розкриття творчих здібностей кожного учня, забезпечення його активності в засвоєнні знань, набутті вмінь та навичок, необхідних для подальшого успішного навчання в основній школі, досягнення оптимального рівня розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та моральної сфер особистості молодшого школяра з урахуванням його психофізіологічних індивідуальних особливостей, життєвої історії і умов сімейного виховання тощо [2].

Питання нормативно-правового забезпечення в закладах загальної середньої освіти, попередження насильства в умовах закладів освіти досліджувалися І. Веретенко. Особливості соціально-педагогічної роботи, підходи до оцінювання висвітлено у працях В. Панка, В. Горленко, В. Острова, Н. Сосновенко, І. Ткачук. Напрями організації соціально-педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти (ЗСО) вивчали О. Безпалько, А. Капська, В. Лютй, Л. Мельник, В. Петрович та ін. Питання визначення ефективності соціально-педагогічної діяльності досліджували Г. Вороніна, Р. Овчарова, П. Шептенко та інші. Важливою метою здійснення

оцінювання ефективності соціально-педагогічної діяльності є її подальше вдосконалення. Тому досягнуті результати мають аналізуватися відповідно до наявних у фахівця умінь та навичок або за рівнем його професіоналізму. Під ефективністю соціально-педагогічної діяльності розуміють узагальнений, інтегрований показник якості соціально-педагогічної діяльності. У структурі професійної підготовки до виконання соціально-педагогічної діяльності дослідники визначають три рівні: особистісна готовність; теоретична готовність; технологічна готовність.

Для здійснення моніторингу безпечності освітнього середовища і відчуття учнями власної безпеки науковцями Ж. Петрочко, В. Кириченко окреслено індикатори-твердження [3].

Слід наголосити, що в сучасних умовах карантинних обмежень особливого значення набувають питання надання якісної соціально-педагогічної підтримки учасникам освітнього процесу. Відтак набуває актуальності дослідження особливостей оцінювання соціально-педагогічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку в закладах загальної середньої освіти. Потребують уточнення критерії оцінювання соціально-педагогічної роботи з даною категорією дітей в умовах закладів загальної середньої освіти.

На думку науковців, система оцінювання в закладі освіти ґрунтується на компетентнісному підході. Педагоги використовують або самостійно розробляють компетентнісні завдання для проведення оцінювання, застосовують формувальне оцінювання, що передбачає відстеження індивідуального поступу учня, практику самооцінювання та взаємооцінювання, використання SWOT-аналізу з метою визначення сильних та слабких сторін закладу освіти, в тому числі в діяльності соціального педагога [1].

Реформування системи освіти, процеси децентралізації передбачають необхідність перегляду фахівцями психологічної служби змісту, форм та методів соціально-педагогічної діяльності; науково-методичного забезпечення. Здійснення належного оцінювання соціально-педагогічної діяльності сприятиме підвищенню її ефективності.

Список використаних джерел

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ : Державна служба якості освіти, 2019. 240 с.

2. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2021/2022 н.р. : Лист Міністерства освіти і науки України від 16.07.2021 № 1/9-363. URL: https://imzo.gov.ua/2021/07/19/lyst-mon-vid-16-07-2021-1-9-363-pro-priorytetni-napriamy-roboty-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-u-2021-2022-n-r/.

3. Petrochko Zh., Kyrychenko V. Pupils` trust in teachers as a key prereguisite for child safety in school. *Society. Integration. Education :* Proceedings of the International Scientific Conference. 2020. №. 3, P. 481-492. URL: http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/4830/4568.

Овсяннікова В. В.
кандидат психологічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стан здоров'я студентської молоді – один і з важливих узагальнюючих параметрів здоров'я нації. Студентство являє собою потенціал кваліфікованих трудових ресурсів країни, основний інтелектуальний потенціал суспільства, є активним суб'єктом соціального відтворення та рушійною силою подальших соціально-економічних змін та суспільного розвитку держави. В останні роки активізувалася увага до здорового способу життя студентів, це пов'язано зі стурбованістю суспільства з приводу стану здоров'я фахівців, що випускаються вищою школою, зростанням захворюваності в процесі професійної підготовки, наступним зниженням працездатності.

Вивчення та всебічний аналіз особливостей формування здорового способу життя у молоді є одним з найактуальніших питань сьогодення.

Виходячи з того, що найважливіша роль у збереженні й формуванні здоров'я належить самій людині, її способу життя, системі цінностей, настановам, рівню гармонізації внутрішнього світу і стосунків з оточенням, першочерговим завданням дослідників та фахівців при вирішенні питань підвищення рівня здоров'я студентів має стати мотивація цілеспрямованої роботи самої молодої людини з відновлення та розвитку її життєвих ресурсів, по прийняттю на себе відповідальності за власне здоров'я, створення таких умов, коли здоровий спосіб життя стає нагальною потребою.

З метою створення позитивних умов для формування здорового способу життя студентів основними напрямами педагогічного впливу, на думку В. Дмитрук та В. Ковальчук, мають стати: формування у молоді навичок соціальної діяльності щодо запобігання нещасним випадкам; формування уявлень щодо необхідності проходити медичні обстеження згідно із затвердженими нормами; про важливість дотримання основних санітарно-гігієнічних норм; поліпшення роботи з масового фізичного виховання; організація статевого виховання з метою запобігання небажаної вагітності і венеричних хвороб; розробка ефективних культурно-просвітницьких методів протидії поширення ВІЛ/СНІДу і хімічних залежностей – тютюнової, алкогольної, наркотичної, токсикоманії; педагогічна корекція поведінки відповідно до умов дотримання здорового способу життя [1].

Особливе значення в умовах збереження і зміцнення здоров'я студентів мають фізичні вправи. Рухова активність покращує життя організму в цілому, стимулює інтелектуальну діяльність людини, підвищує продуктивність розумової праці, позитивно впливає на її психічну та емоційну діяльність. Реалізація цих положень полягає в систематичному використанні доступних кожному студенту форм фізичної культури.

На думку О. Литвиненко, доцільно ввести у ЗВО для студентів спеціальних медичних груп оздоровчо-рекреативну фізичну культуру, яка спрямована на

відновлення сил за допомогою засобів фізичного виховання. Термін рекреація означає відпочинок, відновлення сил людини, втрачених у процесі праці, тренувальних занять або змагань [2].

Як зазначають П. Гусак, Н. Зимівець та В. Петрович, у формуванні ставлення до здоров'я важливу роль відіграють певні форми і методи роботи стосовно опанування студентами знань щодо понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «сприяння здоров'ю»; формування валеологічного світогляду – системи відповідних переконань особистості й почуття відповідальності за власне здоров'я, його визначальні детермінанти, що спрямована на оздоровлення організму, «інвестування» у здоров'я, оскільки внески в здоров'я сьогодні сприятимуть процвітанню та благополуччю завтра; формування персональних умінь та навичок запобігання захворюванням, функціональним відхиленням, шкідливим звичкам, психопрофілактики емоційних зривів, стресів та депресивних станів; здійснення активної превентивної роботи і організації інтерактивних форм навчання підлітків і молоді здоровому способу життя [3].

Особливе місце у системі педагогічних впливів на формування здорового способу життя студентів займає приклад – як позитивний, так і негативний. На цих прикладах молоде покоління краще усвідомлює переваги здорового способу життя, відбувається формування особистісної ціннісної системи.

Для розвитку в студентів важливих професійних і особистісних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності з формування навичок здорового способу життя, вважаємо за доцільне застосування технології тренінгів – практики психологічного впливу, базованої на інтерактивних методах групової роботи. Тренінг можна вважати складовою підготовки спеціалістів різного профілю, новим напрямом, що передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для її самореалізації, сприяє підвищенню емоційної стійкості студентів.

Таким чином, формування здорового способу життя студентів реалізується шляхом оздоровчої діяльності, створенням сприятливих для здоров'я санітарно-гігієнічних, психологічних і соціальних умов, а також вихованням позитивної мотивації до власного здоров'я, потреби у здоровому способі життя, сприянням у засвоєнні студентами знань, умінь і навичок, необхідних для збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, і є невід'ємним елементом у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Дмитрук В. С., Ковальчук В. Я. Педагогічні умови формування здорового способу життя серед студентів. *Молодий вчений.* 2014. № 10 (13). С. 78-81.

2. Литвиненко О. М. Формування здорового способу життя в студентської молоді. *Наукові праці. Педагогіка*. 2012. Вип. 146. С. 42-46.

3. Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я : теорія та технології : монографія. Луцьк : ВАТ «Волиньоблдрукарня», 2009. 252 с.

Панічук М. А.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Іваницький О. І.
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ЗАСТОСОВУВАННЯ ЗНАНЬ З ІСТОРІЇ МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

На нашу думку, дисципліна «Історія мистецтв та дизайну» є ключовим компонентом у підготовці майбутнього дизайнера до професійної діяльності.

Д. Лауер та С. Пентак наголошують на важливості дослідження робіт інших дизайнерів та художників. Таке навчання передбачає огляд творів мистецтва та розгляд образів засобів масової інформації, які формують нашу культуру. Хоча для студента дослідження історії мистецтв може здатися нудною справою, усвідомлення сили знайомих образів є основоположним для розуміння візуальної комунікації [1].

Основою формування готовності майбутніх бакалаврів дизайну до майбутньої діяльності є створення сприятливих педагогічних умов. Ми пропонуємо такі організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів дизайну до професійної діяльності:

Збудження інтересу студентів до історії мистецтва та дизайну у процесі фахової підготовки. На нашу думку, інтерес до дисципліни у студента виникає за умови створення позитивної атмосфери під час навчання, емоційного викладання матеріалу викладачем. Також важливим є встановлення цілі вивчення історії мистецтв та дизайну і усвідомлення студентом значущості даної дисципліни у професійній діяльності.

Використання сучасних технологій в освітньому процесі. На нашу думку, в контексті підготовки дизайнерів до професійної діяльності, важливу роль має комп’ютеризація навчального процесу, так як діяльність дизайнера як фахівця тісно пов’язана із сучасними технологіями, тому необхідно забезпечити студентів знаннями, уміннями та навичками, які стосуються комп’ютерних технологій.

Розвиток художнього мислення у студентів-дизайнерів. Сьогодні одним із пріоритетів навчального процесу у закладах вищої освіти є розвиток творчого мислення студентів. Художнє мислення часто характеризують наявністю у людини таких якостей як інтуїція, творча уява, фантазія тощо. Тому є підстава вважати, що освітній процес повинен бути спрямований на розвиток таких якостей у студентів шляхом проведення самостійних та практичних робіт, а також заохочення ініціативи студентів, проявлення ними індивідуальності та оригінальності.

Застосування контекстного навчання у практичній підготовці студентів-дизайнерів. На нашу думку, контекстне навчання має місце бути у практичній підготовці студентів-дизайнерів завдяки своїй гнучкості, яка надає змогу враховувати індивідуальні потреби викладачів та студентів, а також активній підготовці майбутніх дизайнерів до професійної діяльності шляхом впровадження у навчальний процес практичних та самостійних занять, ігрових форм навчання тощо.

З історії мистецтва та дизайну можна побачити, що у всі часи митці мали великий вплив один на одного та шукали натхнення в історії, проте Є. Чернецова наголошує на важливості пошуку власного стилю та сприйняття. Вона підкреслює: «Справжнє мистецтво в будь-яких формах його прояву вимагає зусиль для сприйняття. Кітч пропонував готові кліше, шаблони, штампи, які можна було без зусиль освоєння споживати» [2].

Список використаних джерел

1. Lauer D., Pentak S. Design Basics. Canada, 2007. 307 с.
2. Чернецова Е. М. Китч : Искусство или культурный мусор? Москва : Этерна, 2015. 128 с.

Петрович В. С.
кандидат педагогічних наук, доцент
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Успішність самореалізації особистості в сучасних умовах залежить від її готовності до самостійної пізнавальної та дослідницької діяльності, безперервного навчання, вибудовування гнучкої траєкторії власного особистісного та професійного розвитку, володіння проєктними технологіями. Виконанню даних умов сприяє соціальне проєктування, спрямоване на змістовні та структурні зміни в соціокультурному середовищі і в основних сферах життєдіяльності особистості; створення умов успішної самореалізації особистості за рахунок оптимізації її способу життя, форм і способів взаємодії з середовищем». Дослідниця А. Семез розуміє соціальне проєктування як «науково-теоретичну й одночасно предметно-практичну діяльність, спрямовану на створення проєктів розвитку соціальних систем, інститутів, соціальних об'єктів, їх властивостей і відношень на основі соціального передбачення, прогнозування і планування соціальних якостей і властивостей, що є важливою соціальною потребою» [2, с. 6].

Вищезазначене актуалізує професійну підготовку сучасних соціальних працівників/фахівців із соціальної роботи до соціального проєктування, оволодіння ними відповідним інструментарієм та компетенціями щодо такого виду професійної діяльності, оскільки, як показує аналіз соціальної практики, в соціальних агенціях територіальних громад затребувані соціальні працівники/ФСР, здатні до творчості, котрі вміють використовувати у своїй роботі інноваційні технології, володіють досвідом соціальної діяльності та соціального проєктування.

Курс «Соціальне проєктування», який внесений до навчальних планів більшості ЗВО, котрі здійснюють підготовку за спеціальністю 231 Соціальна робота, спрямований на формування в майбутніх соціальних працівників/ФСР системи знань, на яких базується сучасне соціальне проєктування; оволодіння студентами основами соціального проєктування як інструменту професійної діяльності; набуття ними вмінь

і навичок, необхідних для здійснення проєктування соціальних структур і процесів, використання універсального інструментарію та методів проєктування; розгляд алгоритму розробки соціального проєкту та відпрацювання навичок розробки проєктів, програм; використання проєктного підходу до розв'язання соціальних проблем.

Як зазначає О. Купенко, «проєкт – це ідеальний образ майбутнього з потрібними перевагами, що супроводжується описом процедури перетворення цього образу на об'єктивну реальність з урахуванням обмежень людських, матеріальних і часових ресурсів. Проєктна ж діяльність – це така діяльність, яка починається зі створення певного образу майбутнього, що забезпечує необхідні переваги, порівнюючи із ситуацією без проєкту, є можливою за наявної команди виконавців і ресурсів, і що завершується у певний час із перетворенням цього образу на об'єктивну реальність [1, с. 82].

Підготовка і реалізація будь-якого соціального проєкту вимагає дотримання чіткої послідовності етапів. Зупинимось на характеристиці лише деяких із них. Цікаві матеріали для майбутніх фахівців, які допоможуть обрати проблему та якісно сформулювати мету і завдання проєкту знаходяться на сервісі Ютуб за посиланням https://youtu.be/qceva2qzure. Значна частина фахівців соціальної сфери задля цього використовують критерії SMART: Specific – конкретність, Measurable – обчислювальність, вимірюваність, Area-specific – окресленість, територіальність, Realistic – реалістичність, Timebound – визначеність у часі. Студентів доцільно ознайомити із методикою SWOT-аналізу, завдяки якій можна ефективно розглянути реальні умови впровадження проєкту. До вітчизняних розробок, які варто використовувати на даному етапі, належить широковживана методика «Метаплан».

У ВНУ ім. Лесі Українки проєктна діяльність використовується як навчальний метод вже в період навчання, забезпечуючи істотні результати щодо розв'язання окремих соціальних проблем. За рекомендаціями викладача студенти користуються аплікаційними формами проєктних заявок грантових конкурсів, актуальних на час вивчення відповідної навчальної дисципліни. Відповідно до заявок розроблюються і оформлюються соціальні проєкти для обраної студентами цільової групи. Зокрема студенти спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» у 2002-2018 рр. були учасниками проєктних команд (і як розробники, і як впроваджувачі проєктних ініціатив) в діяльності МГО «Волонтерський клуб м. Луцька». Два останні роки майбутні фахівці, як правило, відпрацьовують свою проєктну компетентність, готуючи авторські проєктні пропозиції відповідно до реалій тих територіальних громад та функціонуючих у них соціальних агенцій/соціально-виховних установ, в яких вони можуть потенційно бути працевлаштованими. Студенти вчаться здійснювати пошук потенційних джерел фінансування своїх проєктних розробок, орієнтуючих на соціальне замовлення з боку місцевих органів влади чи грантового фінансування міжнародних донорів. Головний акцент у процесі підготовки й оформлення проєктів ставиться на реалістичності їх цілей та ініціатив/заходів, врахування їх бажаності і затребуваності майбутніми бенефіціарами, часовому факторові й адекватній оцінці ресурсів, які матимуть у своєму розпорядженні виконавці проєкту.

Вважаємо, що проєктна діяльність – це унікальна та неповторна діяльність, що має комплексний характер із певними зв'язками між компонентами і за визначених умов обґрунтована як оптимальна; розвиває людину як суб'єкта діяльності; орієнтує на взаємозалежність, співпрацю і координацію спільних дій; ґрунтується на інтеграції знань і досвіду з різних сфер науки та практики.

Список використаних джерел

1. Купенко О. В. Соціальна робота : від теорії до практики : навчальний посібник. Суми : Сумський державний університет, 2020. 192 с.

2. Семез А. А. Соціально-педагогічне проектування : навчально-методичний посібник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 132 с.

Ротко О. М.
аспірантка кафедри психології
Запорізький національний університет

ВИМОГИ ДО КВАЛІФІКАЦІЇ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ: АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ

Загальновідомо, що сучасна освітня система України знаходиться на етапі глобальних змін, якісних перетворень та значних здобутків на шляху до відповідності європейським стандартам організації освіти. Так, інклюзивне навчання організовується відповідно до положень міжнародних актів, ратифікованих Україною. Тому, вважаємо необхідним звернути увагу на зміст міжнародних та державних нормативних документів, а саме зосередити увагу на вимогах до освітнього середовища. Такий аналіз дозволить визначити спільні вимоги до педагогів мультидисциплінарної команди, зайнятої у організації та реалізації інклюзивного навчання.

Серед переліку міжнародних правових документів варто згадати про наступні: Загальна декларація прав людини (1948 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.). Спільним для перелічених документів є зосередження уваги на важливості суспільства, зокрема освітнього середовища, в якому школа формує основу толерантного, дружнього суспільства з принципами доступності, взаєморозуміння та поваги до прав і свобод людини.

Серед українських нормативних актів, в Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ Міністерства освіти і науки України 1 жовтня 2010 р. № 912) наголошується на необхідності модернізації вищої педагогічної освіти для відповідної підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. На нашу думку, такі положення, закріплені на державному рівні, сприяють збагаченню фонду висококваліфікованих спеціалістів на всіх рівнях реалізації інклюзивної освіти [2].

Окрім того, варто звернути увагу на Державний стандарт повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898), в якому зазначено ключові компетентності (інноваційність, інформаційно-комунікаційна, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні тощо), якими має володіти учень, а також наскрізні уміння, спільні для всіх компетентностей: критично та системно мислити, діяти творчо, виявляти ініціативність, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики тощо [1].

На нашу думку, для педагога також є надзвичайно важливим володіти окресленими в стандартах компетентностями. Однак, однією з найважливіших вважаємо інклюзивну компетентність педагога, оскільки українська система освіти рухається траєкторією розбудови толерантного суспільства, сприятливого для співіснування та взаємодії в ньому всіх представників соціуму. Окрім того, саме педагог є агентом, який створює сприятливі умови в рамках класу з підготовки здобувачів освіти до життєдіяльності у середовищі мультикультурності.

Відповідно до Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти» (Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23 грудня 2020 р.), інклюзивна компетентність вчителя, яка реалізується в участі в організації безпечного та здорового освітнього середовища, полягає у здатності створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатності до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, а також здатності забезпечувати в цьому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його потреб, можливостей, здібностей та інтересів [3].

Зважаючи на здійснений аналіз міжнародних та державних законодавчих актів, якими регулюється інклюзивне навчання, на наш погляд, основною вимогою до сучасного педагога є різносторонність його особистості. Мається на увазі, що фахівець є мультидисциплінарною, активною людиною, яка володіє ключовими компетентностями XXI століття, готова до змін, вдосконалення та спрямовує професійну діяльність на розвиток свідомого громадянина європейського суспільства. Тому, завданням вищої освіти є не лише ефективна теоретична та практична підготовка її здобувачів, а й підтримка їх на шляху до пізнання та розуміння сутності педагогічної діяльності, викликів у цьому процесі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898.

2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya.

3. Професійний стандарт за професіями «вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства

розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2726-20. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text.

Соловйова Т. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
Стельмах Д. О.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Проблема підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з молоддю з порушеннями інтелектуального розвитку є актуальною проблемою сьогодення – сучасна система підготовки студентів у галузі спеціальної освіти сфокусована, в першу чергу, на формуванні компетентностей щодо корекційної роботи з дітьми та підлітками. Молодь з порушеннями інтелектуального розвитку залишається поза системою педагогічного, корекційного впливу. Як правило, корекційну допомогу цій категорії населення надають фахівці соціальної, а не освітньої сфери. Втім, потреба саме у педагогічній допомозі залишається.

Питаннями підготовки майбутніх корекційних педагогів займалися сучасні науковці, серед яких М. Шеремет, Н. Савінова, Ю. Пінчук, Л. Прядко, Г. Мицик та ін. В більшості наукових досліджень привертається увага до проблем підготовки майбутніх корекційних педагогів щодо роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами. Останнім часом популяризувався інклюзивний напрям підготовки майбутніх фахівців. Втім, корекційна робота з молоддю з особливими освітніми потребами залишається вивченою недостатньо. Тому, метою нашої роботи є висвітлення особливостей підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з молоддю з порушеннями інтелектуального розвитку.

Молодь з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) складає особливу категорію серед інших вразливих верств населення, характеризується невизначеністю соціального статусу та часто опиняється у складних життєвих обставинах. Даною категорією, як правило, вже не опікується система освіти. Втім, потреба саме у педагогічній допомозі у молоді з ПІР залишається – проблеми навчання, розвитку, корекції та подальшої соціалізації супроводжують представників цієї категорії завжди [2]. Крім того, сучасна орієнтація системи освіти на навчання протягом всього життя також привертає увагу до молоді з ПІР. Тому, спробуємо висвітлити основні моменти щодо підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з такою специфічною категорією.

По-перше, освітня програма, за якою студенти здобувають освіту, має передбачати формування компетентностей щодо роботи майбутніх бакалаврів спеціальної освіти з різними віковими категоріями. На сьогоднішній день більшість освітніх програм розраховано на підготовку фахівців для дітей та підлітків. На нашу думку, важливо розширити компетентності майбутніх спеціалістів, включаючи до

переліку нормативних освітніх компонент дисципліни, спрямовані на надання освітньо-корекційних послуг всім віковим категоріям. Окрім іншого, це відповідає нормам сучасного українського законодавства, щодо «освіти упродовж життя» [1]. Такими освітніми компонентами можуть бути дисципліни, які корелюють із визначенням корекційно-розвиткових послуг (допомоги) у Законі України «Про освіту» – комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, спрямованих на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення. Враховуючи принцип навчання упродовж життя, дане визначення не обмежує роботу фахівця у сфері спеціальної освіти дітей та підлітків.

По-друге, підготовка майбутніх корекційних педагогів має включати і вибіркові компоненти, які передбачають вивчення особливостей роботи з молоддю та дорослими. Особливу увагу необхідно приділити саме молоді з порушеннями інтелектуального розвитку через вразливість означеної категорії та з метою допомоги студентам подолати певних «страх» щодо людей з ПІР.

По-третє, необхідно надати можливість здобувачам освіти здійснювати волонтерську роботу з даною категорією. Як правило, організації, що створюють осередки для перебування молоді з ПІР, через невизначеність статусу останніх та упереджене ставлення до них з боку суспільства, завжди потребують волонтерської допомоги. До таких організацій належать громадські об’єднання, структурні підрозділи соціальних служб, центрів надання соціальної, психологічної допомоги тощо.

По-четверте, – і це одна з головних складових – включення у зміст різних навчальних дисциплін спеціальних розділів, які висвітлюватимуть особливості роботи саме з молоддю, зокрема, й з ПІР. Таким чином, відбуватиметься комплексна підготовка та формування інтересу до даної категорії.

Отже, до особливостей підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з молоддю з порушеннями інтелектуального розвитку можна віднести розробку та впровадження спеціальних освітніх компонент (нормативних та вибіркових); організацію волонтерської діяльності з молоддю з ПІР, а також оновлення змісту деяких дисциплін, шляхом включення тематичних розділів, присвячених вивченню питань, пов’язаних із корекційною, психологічною, соціальною та педагогічною роботою з молоддю з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О., Лісовська Т., Синьов В. Неперервна освіта підлітків і молоді з виразними порушеннями інтелектуального розвитку : досвід республіки Білорусь та України. *Actual problems of the correctional education*. 2020. URL: https://aqce.com.ua/download/publications/616/581.pdf/

2. Литовченко О. В. Сучасні моделі залучення дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* URL: http://ap.uu.edu.ua/article/49.

Телятник В. В.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Козич І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО

Сьогоденний етап розвитку людства характеризується посиленим значенням інформаційних технологій, збільшенням масштабів інформації, стрімкого розвитку технологій, що і є суттєвим фактором розвитку освіти. Зокрема, нагальною постає проблема використання інформаційних платформ в освітньому просторі, що і визначає актуальність нашого дослідження, мета якого – визначення використання викладачами ЗВО інформаційної платформи Zoom.

Освоєння педагогами ЗВО нових інформаційних технологій полягає в умінні доречно та правильно їх використовувати у своїй освітній практиці. Американський вчений М. Ш. Ноулз включає до головних завдань у галузі вищої професійної освіти підготовку компетентних спеціалістів, які були б спроможні використовувати свої знання, уміння та навички в умовах, що змінюються, а «...основна компетенція полягала б в умінні постійної самоосвіти впродовж всього свого життя» [3, с. 118].

Інформаційна компетентність викладача ЗВО включає у свою структуру всестороннє впровадження комп'ютерної техніки, електронних джерел навчальних матеріалів, використання інноваційних педагогічних технологій творчого характеру в освітній процес. Педагог має здобути необхідну підготовку для правильної структуралізації можливостей та навичок учнів, що вчаться в академічній групі залежно від персональних особливостей, мотивації, здобутого рівня знань, вікових і психологічних особливостей, технічних можливостей.

Протягом останніх двох років внаслідок розвитку пандемії відбувається стрімкий процес переходу від традиційного навчання до освіти на базі комп'ютерних технологій. Питання активного впровадження дистанційної освіти порушують у своїх працях чимало закордонних вчених, таких як: Р. Деллінг, А. Кларк, М. Томпсон ін. та відповідно вітчизняні, такі як: О. Андрєєв, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник, Є. Полат, А. Хуторський.

Найбільшою проблемою та недоліком дистанційної освіти є відсутність особистого контакту викладача зі студентами. Найбільш зручним сервісом для проведення онлайн-занять є інформаційна платформа Zoom.

Завдяки Zoom викладачі мають можливість проводити онлайн-заняття з відео високої якості. Для того щоб почати використовувати сервіс Zoom необхідно зареєструватися на головному сайті Zoom. Для зручності у використанні можливо безкоштовно встановити клієнт Zoom на комп'ютер чи будь-який мобільний пристрій із сайту за посиланням [2]. Проте, учасникам, які мають доєднатися на конференцію через сервіс Zoom, не обов'язково мати на своєму ПК встановлений клієнт Zoom, оскільки під'єднатися до конференції Zoom в цьому випадку можна через веббраузер.

В межах цього сервісу можна реалізувати наступні функції:

- проведення онлайн-конференції для 100 учасників у безоплатній версії;

- організація чатів (загальних та приватних) для спілкування та обміну інформацією;
- проведення необмеженої кількості конференцій (в безкоштовній версії кожна з них може тривати не довше 40 хвилин);
- запис особистих звернень або спільних розмов;
- планування конференції завчасно і запрошення учасників.

Існує кілька переваг у використанні платформи Zoom:

- першою перевагою цією платформи є не тільки демонстрація матеріалу на робочому столі, а й демонстрація звуку комп'ютера та інтерактивної дошки (whiteboard) під час занять. Демонстрацію екрану може вмикати будь-хто з учасників конференції, якщо організатор надав йому такі права;
- режим «Whiteboard» дає змогу викладачеві малювати та використовувати схеми для наочної демонстрації певних тверджень та писати текст з теми заняття;
- функція запису дає змогу записати онлайн-заняття, щоб учасники могли, за потреби, переглянути після завершення. Після зустрічі відео доступне у форматі MP4, аудіо у форматі M4A, також зберігаються текстові повідомлення (чат).
- можливість за допомогою безкоштовних плагінів створювати події з календарів Outlook і Google. Zoom легко інтегрується в різні системи календарного планування, завдяки чому користувачам простіше координувати один з одним час зустрічі.

Отже, Zoom – це зручний у користуванні, провідний сервіс з рядом спеціальних функцій для проведення відеоконференцій, онлайн-зустрічей, групових занять у багатьох освітніх установах.

Список використаних джерел

1. Інформаційна платформа Zoom. URL: http://zoom.us/download.
2. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
3. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. Москва : Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. 324 с.

Турбар Т. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Важливим напрямом модернізації системи освіти впродовж останніх десятиліть є її інформатизація, що передбачає впровадження у практику сучасних цифрових технологій. Враховуючи зазначені тенденції у розвитку освіти всіх рівнів, важливим є привернення особливої уваги до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме у напрямі формування у них інформаційно-цифрової компетентності.

У відповідності до професійного стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти, серед переліку професійних компетентностей вчителя виділяється інформаційно-цифрова, що включає наявність сформованої здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук та критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності. Крім того, майбутній учитель початкової школи повинен мати навички ефективного використанні наявних та створення нових цифрових освітніх ресурсів. Особливо важливою якістю сучасного вчителя є здатність використовувати інформаційно-цифрові технології в освітньому процесі початкової школи [1].

Враховуючи вимоги, що сьогодні висуваються до вчителя початкової школи, особливої актуальності набуває дослідження питання забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх педагогів та формування у них базових та предметних компетентностей, особливе місце серед яких займає інформаційно-цифрова компетентність [2, с. 435], формування якої у закладі вищої освіти має свої особливості.

Визначаючи особливості формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів молодших класів, потрібно враховувати особливості освітнього середовища початкової школи, що визначає специфіку навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти.

До особливостей формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи на етапі інформатизації освіти слід віднести ситуацію різноманіття її програмно-методичного забезпечення. Прикладні та авторські програмні засоби, розроблені не тільки науково-дослідними інститутами, установами, а й комерційними підприємствами, регіональними центрами інформатизації освіти, приватними особами широко використовуються в системі підготовки молодших школярів. Названі ресурси мають різний рівень якості, складності, дидактичної цінності, тому виникає проблема їх вибору вчителем у відповідності до освітніх цілей та завдань. Отже, вчитель повинен володіти вміннями, пов’язаними з експертизою цих програмних продуктів, а саме вміннями здійснювати вибір, експериментальну перевірку ефективності різних видів педагогічних програмних засобів.

Серед особливостей формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи ми виокремлюємо також необхідність оволодіння знаннями та способами створення педагогічних умов безпечного та ефективного використання цифрових технологій; оволодіння динамічними змінами щодо технічних характеристик комп’ютерної техніки та засобами її системного забезпечення; освоєння можливостей мережі Інтернет та ефективне дидактичне використання її можливостей; вміння добирати оптимальні та доцільні електронні матеріали; вміння створювати власні електронні матеріали.

Важливими в контексті нашого дослідження вважаємо науково-методичні особливості формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів початкової школи, серед яких основними є такі: часткові дидактичні цілі, завдання, форми, методи, прийоми, засоби, способи організації навчальної діяльності молодших школярів на уроках та вибір ефективних та доцільних дидактичних прийомів застосування електронних навчальних матеріалів .

Володіння інформацією щодо напрямів застосування інформаційно-цифрових технологій в організації навчальної та позаурочної діяльності молодших школярів, володіння способами формування самостійних, комунікативних і комунікаційних навичок, способами підвищення інтересу до навчання, розвитку творчої активності на основі застосування сучасних інформаційних технологій і формування відповідних компетентностей у своїх учнів є основою формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя. Саме ці особливості ми розглядаємо як складові компонентів змісту інформаційно-цифрової компетентності вчителя початкових класів, а тому вони мають бути сформовано у студентів у процесі фахової підготовки на високому рівні.

Таким чином, основними особливостями формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи є: обов'язкове врахування специфіки організації освітнього середовища у початковій школі (врахування дидактичних, гігієнічних та інших вимог); різноманіття програмно-методичного забезпечення, що потребує формування у майбутніх учителів навичок орієнтуватися у ньому та ефективно застосовувати в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10.

2. Цюняк О. П. Розлуцька Г. М., Кравець О. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. № 1 (48). С. 435-438.

Турубарова А. В.
кандидат психологічних наук, доцент
Спиця Н. О.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Проблема формування конфліктологічної компетентності асистента вчителя інклюзивного класу зумовлена вимогами, які висуває нова українська школа до педагогів: високий рівень професійної майстерності, компетентнісній підхід до навчання, використання нових освітніх технологій, здатність керувати та попереджувати конфлікти та ін. В переліку кваліфікаційних характеристик асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням зазначають навички вирішення конфліктних ситуацій.

На сьогодні в психолого-педагогічній науці вченими визначено зміст поняття «конфліктологічна компетентність» (Л. Котлова, Л. Мухіна, К. Рунде, Т. Фланаган, І. Хасан, Л. Ярослав та ін.). Зарубіжні вчені (К. Рунде, Т. Фланаган) трактують конфліктологічну компетентність як здатність розвивати когнітивні, емоційні та поведінкові навички, які сприяють підвищенню конструктивності конфлікту. І. Хасан ототожнює поняття конфліктологічної компетентності з поняттям «конфліктна компетентність». Л. Ярослав вважає, що конфліктологічна компетентність є когнітивно-регулятивною підструктурою професіоналізму особистості, яка характеризується наявністю знань про конфлікт, стратегіями поведінки в конфлікті, емоційною саморегуляцією та певними особистісними властивостями [3]. З точки зору професійної діяльності Л. Мухіна конфліктологічну компетентність майбутнього учителя визначає як здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навики поводження у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій [2, с. 38].

Щодо складових конфліктологічної компетентності, Л. Котлова зазначає такі: конфліктологічні знання; володіння соціальними технологіями профілактики, мінімізації деструктивних форм конфлікту; сформованість професійного типу мислення, саногенність, креативність; володіння технологіями психогігієни і стресостійкості в конфліктах; дотримання професійно-етичного кодексу [1].

На думку Л. Мухіної конфліктологічна компетентність майбутнього учителя має наступні структурні компоненти: когнітивний (знання про конфлікт та шляхи його подолання); особистісний (цінності, інтереси, потреби, настанови); емоційно-мотиваційний (емоційний інтелект, мотиви поведінки); регулятивно-поведінковий (стиль поведінки у конфлікті, асертивна поведінка). [2, с. 54].

Л. Ярослав у структурі конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя, виділяє такі взаємопов’язані компоненти:

- когнітивний компонент – система науково-теоретичних знань різних аспектів конфлікту;
- емоційно-вольовий компонент – здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом у конфліктних та передконфліктних ситуаціях;
- мотиваційний компонент – спрямованість особистості на конструктивне вирішення конфліктної ситуації, відсутність конфліктофобії;
- рефлексивний компонент – здатність особистості до дослідження власного потенціалу й уміння реконструювати компоненти психологічного образу своїх партнерів і конфліктних ситуацій;
- поведінковий компонент – володіння стратегіями поведінки в конфлікті та їх адекватне використання [3, с. 56-62].

Конфліктологічна компетентність асистента вчителя інклюзивного класу як професійна здатність може формуватися за рахунок впровадження різних активних методів соціально-психологічного навчання (ділові ігри, тренінги тощо). Достатній рівень конфліктологічної компетентності асистента вчителя дозволить ефективно здійснювати свою професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання, враховуючі освітні потреби учнів і забезпечуючи включення дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище.

Таким чином, конфліктологічно компетентністного асистента вчителя інклюзивного класу можна охарактеризувати як особистість, яка має достатній рівень знань про конфлікт, активну життєву позицію, комунікативну толерантність, психологічну готовність до вирішення та попередження конфліктів, навички безконфліктного спілкування та в ході вирішення конфліктів схиляється до стратегій компроміс та співробітництво.

Список використаних джерел

1. Котлова Л. О. Конфліктологічна компетентність у професійному становленні особистості. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : тези доп. IX між нар. наук.-прак. конференції, м. Хмельницький, 9-10 листоп. 2017 р. Хмельницький, 2017. С. 116-117.

2. Мухіна Л. М. Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Миколаїв, 2019. 259 с.

3. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник НТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 1 (28). С. 140-144.

СЕКЦІЯ 3.
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ

Бабич Н. М.
кандидат педагогічних наук, доцент
Гомон Я. О.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ФОНАЦІЇ МУЗИКО-РИТМІЧНИМИ ЗАСОБАМИ У СОМАТИЧНО ОСЛАБЛЕНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Голос є відображенням свого власника та може бути невід'ємною частиною професії, крім цього забезпечує комунікативну функцію взаємодії з навколишнім світом. Якщо доросла людина відчуває погіршення стану голосу або його тимчасову втрату – це пригнічує її та впливає на психоемоційний стан. Щодо дітей дошкільного віку – будь-які порушення голосу впливатимуть не лише на органи, що забезпечують голосову функцію, але й на комунікацію, самооцінку та взаємодію з однолітками [2, с. 68].

Дитячий голос на відмінно від дорослого є більше нестабільним і перебуває у стані розвитку, який завершується лише у двадцять один рік. Проте усі необхідні анатомо-фізіологічні структури закладаються ще в пренатальному періоді. Тому надзвичайно важливо вже з народження приділяти увагу голосу та стежити за його станом, щоб надалі запобігти можливому розвиткові порушень голосу.

Фонація як фізіологічний акт, що полягає в напрузі і зімкненні голосових зв'язок під дією міжреберних м'язів і діафрагми – це тиск повітря в трахеї і бронхах, що періодично прориває́ться через голосову щілину та змушує коливатися голосові зв'язки, як наслідок – через ротову порожнину з'являються звуки, що свою чергою сприймаються як звуки голосу [4, с. 61].

Базовими аспектами фонації є фізіологічне та фонаційне дихання, робота резонаторів, артикуляційних органів. Окрім цього, фонація охоплює такі характеристики: сила, висота, тембр, мелодико-інтонаційна сторона, визначення часу максимальної фонації. Для її здійснення обов'язковою умовою є злагоджена робота трьох відділів таких як дихальний, голосовий та артикуляційний, що забезпечує голос з усіма його акустичними характеристиками, які своєю чергою визначають його індивідуальність [1, с. 112-114].

Питання щодо порушень голосу розглядали та вивчали такі вчені як Е. Аветисян, А. Бунькова, Ю. Василенко, А. Васніна, Д. Вільсон, В. Єрмолаєв, Ф. Заседателєв, О. Лаврова, Й. Левідов, Є. Малютний, Н. Махоткіна, О. Орлова, Л. Работнов, О. Родіонова, С. Старостіна, Ю. Степанова, М. Фомічев. Порушення фонації можуть спричиняти такі порушення голосу як дисфонія (Ю. Василенко, Д. Вільсон, О. Карпова, М. Мусін, С. Юркін); фонастенія (А. Бунькова, А. Васніна, Д. Дегтярьова, Н. Єрмилова, О. Радциг, В. Тринос); ринофонія (М. Зеєман, А. Мітріновіч-Моджеєвська). На фонацію ці порушення впливають по-різному, проте їх об'єднує те,

що голос не лише стає виснаженим через певний час, але й погіршуються його характеристики. Порушення голосу вивчалося багатьма вченими, проте, цікавим в сучасному світі постає питання щодо особливостей його функціонування у соматично ослаблених дітей.

Соматична ослабленість виникає на підґрунті частих соматичних захворювань, що може призводити до виснаження та негативного впливу на розвиток його функцій. Однією з особливостей цих дітей є те, що вони часто хворіють протягом тривалого часу. І як наслідок часті захворювання позначаються на здоров'ї дітей у вигляді погіршення загального стану, а також формуються психологічні та психофізіологічні особливості [2, с. 68]. Виходячи з вище зазначеного, часті захворювання носа, придаткових пазух та горла негативно позначаються на голосовій функції і можуть стати причиною різних порушень голосу. До причин дисфонії та інших порушень голосу можна віднести: ларингіти, часті респіраторні вірусні інфекції, перенапруження голосу, аденоїдні вегетації, набуті новоутворення у носоглотці, а саме поліпи. Саме цю категорію і складають соматично ослаблені діти з порушеннями мовлення.

Попри те, що існує чимало методик з відновлення голосу (Ю. Василенко, Є. Вороніна, О. Лаврова, Н. Лебедєва, Т. Мілоченко, О. Орлова, Л. Работнов, О. Рябченко, Л. Тринос, О. Сисоєв, М. Фомічев) або у людей післяопераційного періоду (О. Алмазова, С. Таптапова), питання відновлення голосу у соматично ослаблених дітей із порушеннями мовлення до цього часу залишаються невивченими. Отже, наразі актуальним є розробка методики, що допоможе формувати фонацію у соматично ослаблених дітей із порушеннями мовлення.

Як напрямок впливу на формування фонації можна розглянути використання музико-ритмічної діяльності. Даний напрямок поєднує у собі музичне сприймання, відчуття ритму та музико-рухову координацію. Охоплює досить різноманітні засоби: застосування ігор, танців та вправ. Одним із засобів, який може використовуватися під час музико-ритмічної діяльності, може бути музичний інструмент казу.

Казу – це музичний інструмент, який нагадує трубку, кінець якої сплющений, а інший кінець має невеликий круглий отвір. Приблизно на дві третини нижче інструменту є ще один круглий отвір. Він веде в невелику камеру, в якій міститься воскова мембрана, що закріплена по краях круглим циліндровим кільцем, може вільно коливатися. Особливість використання цього інструменту полягає у його формі, простоті та мобільності. Його функціональність містить можливість тренування подовженого мовленнєвого видиху, тренування вимови у дітей, формування фонації. Важливо зазначити, що для того, щоб з'явився звук – потрібно залучити губи, м'яке піднебіння, голосові зв'язки та легені, тренування яких актуальне саме для дітей із мовленнєвими порушеннями. Проте не слід забувати, що важливим також є розподіл фонаційного дихання, що підвищує тривалість та якість звучання, тому органи дихання забезпечують появу звука теж. Саме ця функція інструменту дозволяє одночасно активізувати всі органи, що беруть участь в утворені мовлення [3].

Окреслене вище, спонукало провести дослідження стану голосової функції у дітей дошкільного віку. Воно було реалізовано студенткою ІІІ курсу Яною Гомон в межах роботи наукового гуртка «Студія досліджень складоритму». У ході

експерименту було використано діагностичний комплекс, який складався із 3-х блоків і мав на меті вивчити сформованість фізіологічного та фонаційного дихання, акустичні характеристики голосу та стан функціонування голосового апарату. Аналіз результатів проведеного дослідження підтвердив, що у більшості соматично ослаблених дітей з порушеннями мовлення є недостатньо сформована фонація, внаслідок відхилень, що спостерігаються на усіх блоках. У соматично ослаблених дітей старшого дошкільного віку недостатня сформованість фонації призводить до порушень голосової функції. Відповідно до отриманих результатів були запропоновані методичні рекомендації щодо використання інструмента казу для формування фонації у соматично ослаблених дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення, де зазначаються вправи відповідно до кожного з трьох блоків.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є розроблення методики комплексу вправ із використання інструмента казу. Дана методика буде спрямована на формування фонації, що включатиме роботу над фізіологічним та фонаційним диханням, поліпшенням голосового апарату та акустичних характеристик голосу.

Список використаних джерел

1. Петрова А. А. Развитие речи в онтогенезе: проблемы моделирования. *Вести Волгогр. Гос. ун-та*. 2009. № 1 (9). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-v-ontogeneze-problemy- modelirovaniya/viewer.

2. Світич С. Розвиток толерантного ставлення педагогів до соматично ослаблених учнів. *Здоров'я як особистий, освітній і суспільний феномен* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С.67-72.

3. A pilot study to evaluate if the introduction of a Kazoo (a portable musical instrument) to improve lung function of adults with cerebral palsy. *Medical and Dental Research*. 2018. Vol. 1 (2), № 1-3. URL: https://www.oatext.com/a-pilot-study-to-evaluate-if-the-introduction-of-a-kazoo-a-portable-musical-instrument-to-improve-lung-function-of-adults-with-cerebral-palsy.php#gsc.tab=0.

Гончарова К. В.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Соловйова Т. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

СУЧАСНІ ВИДИ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Артикуляційна гімнастика займає провідне місце у логопедичній роботі. Формування правильної звуковимови неможливе без диференційованої роботи артикуляційного апарату, дихання й голосу. Мовлення відбувається лише за тих умов, коли органи мовленнєвого апарату працюють злагоджено, швидко змінюють своє положення, координовано працюють, мають достатньо сили та пружності,

об'єднують прості рухи в складні. Для досягнення чіткості даного процесу важливо розвивати моторику язика, щік, губ, м'якого піднебіння, нижньої щелепи.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні доцільності та необхідності використання сучасних видів артикуляційної гімнастики при корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та для покращення мовлення дітей з нормальним розвитком.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблемою використання артикуляційної гімнастики у логопедичній практиці займались такі вітчизняні вчені: Ю Рібцун, В Тищенко, О. Ревуцька, М. Савченко, Л. Федорович, М. Шеремет, О. Архіпова та ін.

Класичною вважають артикуляційну гімнастику розроблену М. Хватцевим. У ній він виокремлює гімнастику окремих частин тіла, гімнастику мовленнєвих механізмів, гімнастик губ, язика, комбіновані рухи звуковимовного апарату. Також до класичної артикуляційної гімнастики відносять гімнастику, розроблену Л. Волковою [1].

Сучасна практика доводить, що використовувати лише традиційні артикуляційні вправи недостатньо. З розвитком технологій та збільшенням сенсорних стимулів у дітей з'являється необхідність впровадження сучасних видів артикуляційних комплексів. Однією з сучасних форм є сенсорно-інтегративна артикуляційна гімнастика для подолання артикуляційної апраксії розроблена М. Линскою. Вона підходить для дітей з СДУГ, розладами аутистичного спектру, неврозами, порушенням сенсорної інтеграції, вадами опорно-рухового апарату, ДЦП, епілепсією, розладами емоційно-вольової сфери, порушеннями соціалізації, психічної активності, довільної уваги, агресією, аутоагресією, порушеннями різних видів мислення, відсутністю або зниженою мотивацією мовленнєвої активності.

Основним елементом кожного логопедичного заняття є «сенсорний піднос» – це красивий, вироблений з будь-якого матеріалу (плетений, дерев'яний тощо) піднос, на якому структуровано розміщені (секціями, доріжками) сенсорні матеріали, які мають різні нюхові, смакові та тактильні властивості. Використання такої таці дозволяє:

- розвити різні види сприйняття дітей, оскільки ігри на таці є активними: дітям дозволяється вивчати матеріал, пересипати, розливати, нюхати, щупати, пробувати на смак; окрім того, сенсорний піднос слугує ігровим ландшафтом під час проведення казкотерапевтичного масажу;
- ритмізувати діяльність дітей: регулярна поява сенсорного підносу для дитини на початку заняття допомагає налаштуватися на роботу (особливо важлива подібна візуалізація для дітей, які не розуміють мовлення);
- розвинути почуття естетики та художній смак;
- забезпечити інтерактивну взаємодію з ігровим інструментом та комунікацію між учасниками.

Авторка у своєму посібнику представляє 16 тематичних комплексів артикуляційних вправ з використанням системи візуалізації, сенсорної інтеграції, ляльковотерапії, казкотерапії. Ці комплекси можна використовувати як частину індивідуального або групового, або як окреме самостійне заняття.

Виконання вправ із запропонованих комплексів призводить до вирішення таких завдань:

- активізується піднебінне-глоткового змикання, що сприяє усуненню гіперназалізації мовлення;
- розтягується під'язична складка («вуздечка») язика, дозволяючи виконувати артикуляційні рухи з більшою амплітудою;
- диференціюється носовий і ротовий видихи, що позитивно впливає на довжину і силу фонаційного видиху;
- покращуються показники точності, координації темпо-ритмічні характеристики артикуляційних рухів, що сприяє покращенню чіткості вимови;
- підвищується якість зворотного зв'язку від органів артикуляції, що допомагає подолати апраксію [2].

Артикуляційна гімнастика є одним з основних елементів логопедичної роботи. Вона спрямована на створення бази для постановки звуків, виробленню правильних, повноцінних рухів та положень артикуляційних органів, необхідних для правильної вимови звуків. Для зацікавлення дітей до роботи та урізноманітнення занять варто застосовувати сучасні форми артикуляційної гімнастики, проте такі комплекси не мають повністю заміняти основні традиційні.

Список використаних джерел

1. Петрова С. С. Артикуляционная гимнастика при различных речевых нарушениях. Современные стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования в условиях реализации ФГОС : материалы всерос. науч.-практ. конф., г. Челябинск, 27-29 марта 2019 г. Челябинск, 2019. С. 332-337. URL: https://kgbou5portfolio.ru/assets/files/5-specialisty/yarygina/sovremennie-strategii.pdf#page=332.

2. Лынская М. И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика : Комплексы упражнений для преодоления артикуляционной апраксии у детей дошкольного возраста. Москва : ПАРАДИГМА, 2016. 28 с. URL: https://thelib.info/pedagogika/1384549-organizaciya-provedeniya-zanyatii/.

Лещенко О. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
Прохватило А. П.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ УСКЛАДНЕНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Період раннього дитинства – це вік, коли організм дитини дуже чутливий до впливу зовнішнього середовища. Саме в цей період можна помітити порушення в розвитку дитини і вчасно почати втручання. Щороку з сенсорними, психічними, фізичними, інтелектуальними порушеннями розвитку або ризиком виникнення таких порушень. кількість дітей з інвалідністю в Україні помітно зростає. Відповідно до міжнародних підходів кількість дітей з порушеннями віком 0-4 роки може становити

в Україні приблизно 270-280 тис. осіб [3]. Так, у віці 1-3 років 13-18% дітей мають порушення розвитку та можливий ризик їхнього виникнення. Це, у свою чергу, може призводити до ускладненої інвалідності дитини та неможливості в майбутньому повноцінно приймати участь у житті суспільства. У зв'язку з цим, актуальності набуває система раннього втручання, що спрямована на розвиток дітей раннього віку.

Мета – з'ясувати зміст поняття «раннє втручання» і його роль для дітей з порушенням психофізичного розвитку.

Проблеми раннього втручання розкрито в низці праць науковців: Н. Авдєєва, Н. Бастуна, Л. Виготського, О. Гвоздєва, А. Запорожця, В. Тарасуна, Т. Філічева. Питання допомоги батькам, що виховують дітей з інвалідністю представлені в роботах: О. Безпалько, А. Капської, Т. Соловйової, В. Тарасенко, А. Шевцова.

За визначенням європейської асоціації РВ Eurlyaid, раннє втручання – це всі можливі заходи, орієнтовані на розвиток дитини, а також на супровід батьків, які здійснюються безпосередньо і негайно після визначення стану та рівня розвитку дитини. Головною метою раннього втручання є ефективне подолання, корекція та компенсація відхилень у дитини з перших років життя.

На думку Наталі Добрової-Крол, основними цілями раннього втручання є: раннє виявлення порушень у розвитку дитини, забезпечення таких дітей послугами різних фахівців, мінімізація можливої затримки розвитку, розвиток здатності дітей з порушенням у розвитку чи ризиком їх появи до самостійного життя в суспільстві [3]. Раннє втручання включає в себе допомогу реабілітолога, психолога, дефектолога, логопеда та ін. у ранній реабілітації дитини. Під час реалізації програми проводиться оцінювання розвитку рухових, мовних, сенсорних, комунікативно-емоційних здібностей, з'ясовують розвиток ігрової діяльності, відповідність віковим етапам. На наступному етапі спеціалісти обговорюють між собою та з батьками висновок і складають відповідний план втручання, що враховує індивідуальний рівень можливостей дитини та батьків.

Перевагою раннього втручання є відхід від медичної моделі інвалідності в суспільстві і перехід до соціальної. Також технології раннього втручання орієнтуються на родину, від якої залежить успіх корекції дитини з психофізичними порушеннями. Команда раннього втручання допомагає та підтримує батьків, піклуючись про їх добробут та компетенцію у роботі із власною дитиною [2].

Ми погоджуємось із думкою Брайана Колба, що раннє втручання дозволяє попередити виникнення вторинних за своєю природою порушень в розвитку дітей, забезпечує реалізацію реабілітаційного потенціалу, максимально знижуючи рівень ризику появи соціальних проблем [1].

Послуга надається з перших днів життя до 3-х років, саме тоді коли мозок дитини найбільш готовий до активного розвитку. У своїх дослідженнях Масару Ібука зазначив, що період до трьох років найбільш важливий в розвитку мозку, коли зв'язки між клітинами формуються найбільш активно, в цей час зароджується 70-80% зав'язків. Тому важливо, щоб за допомогою техніки раннього розвитку компенсувати ці недоліки у дитини, наскільки це можливо.

На думку В. Ремажевської, після отримання ранньої комплексної допомоги більше 25% дітей з важкими порушеннями зору готові до навчання в звичайному закладі дошкільної освіти. Попередження виникнення складних вторинних відхилень у розвитку дитини внаслідок тяжкої зорової патології призводить до суттєво кращого

життєвого прогнозу, потенційної можливості успішної інтеграції такої дитини в середовище здорових однолітків. Для значної частини дітей з порушенням психофізичного розвитку раннє втручання – це шанс досягти того рівня розвитку, який міг би бути недосяжним при більш пізньому початку корекційної роботи [1].

Отже, раннє втручання – це комплексна допомога дітям з порушенням розвитку, що дозволяє на ранньому етапі виявити особливості та ризики і правильно організувати корекційну роботу. Система включає в себе раннє виявлення, корекцію і постійну підтримку дитини і батьків різними спеціалістами. Ця система є важливою у запровадженні, оскільки вона запобігає ускладненням і підвищує шанси дітей з порушенням психофізичного розвитку найбільш широко використати свій потенціал.

Список використаних джерел

1. Вовчок Н. І., Кляп М. І. Раннє втручання як ефективна модель корекції розвитку дітей з розладами спектру аутизму. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*. 2019. С. 26-30. URL: http://surl.li/arnoj.

2. Горішна Н., Слозанська Г. Моделі надання послуги раннього втручання : переваги, недоліки, можливості для імплементації в Україні. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2020. Вип. 57. С. 63-66. URL: http://surl.li/arftz.

3. Кропивницька М. Е. Міжнародна практика становлення і розвитку системи раннього втручання: досвід для України. *Державне управління*. 2018. № 3 (63). С. 97-103. URL: http://surl.li/aqwns.

Очеретнюк Т. Л.
директор
ІРЦ по Олександрівському району м. Запоріжжя
Апухтіна В. В.
викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Запорізький національний університет

РОЗВИТОК РИТМІЧНОЇ ЗДІБНОСТІ В ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Люди постійно знаходяться під впливом великої кількості ритмів різного походження – зміна сезонів, часу доби, біологічні ритми серцебиття, дихання, а також музика, танок, співи тощо. Важливим є значення ритму при сприйманні та відтворенні мовлення. Ритм розглядається як значний терапевтичний елемент, як посередник у людській комунікації та соціальної взаємодії (M. Zentner. T. Eerol, P. Reddish, W.J. Freeman).

Ритм важливий для розуміння мовлення. Для становлення імпресивного мовлення слухачі повинні мати навичку сприймання організованої в часі послідовність фонем, складів, фраз у безперервному мовленнєвому потоці (S. A. Kotz, M. Schwartze, A. D. Patel, J. E. Peelle, M. H. Davis). Вивчення впливу спостереження ритмічних рухів губ при розрізненні складів на слух демонструє залежність жестів та

ритмічної моторної програми та успішність комунікації і соціальної взаємодії (H. McGurk, J. MacDonald).

Логоритміка – дієвий логопедичний методи, що поєднує рух, ритм та музику для корекції мовлення. У класичні праці Г. Волкової «Логопедична ритміка» наведена поетапність формування ритмічної здібності в онтогенезі [2]:

1. Здатність до сприймання та відтворення темпу послідовностей звукових сигналів.

2. Здатність до сприймання та відтворення співвідношення акцентованих т неакцентованих звуків.

3. Здатність до сприймання та відтворення ритмічного малюнку.

Порушення ритму називається дизритмія. Серед порушень мовлення можна виділити ті, які в симптомокомплексі містять варіанти порушення ритмічної організації діяльності, зокрема мовлення – це заїкання, афазія, розлади аутистичного спектру, артикуляційна диспраксія. Отже, серед напрямків корекції даних порушень має бути розвиток ритму.

Нейрофізіологічні наукові праці доводять, що обробка звукової (сила голосу, висота, тембр, темп, інтонація) інформації відбувається у правій півкулі головного мозку (D. A. Abrams). Однак, у дослідженнях нейропсихолога, логопеда Т. Візель розроблена класифікація порушень ритму за локалізаційним принципом, яка описує наступні види дизритмій: підкіркова, правопівкульна (амузія), лівопівкульна апраксична, лівопівкульна лінгвістична, міжпівкульна диско ординаційна. [1]. Як бачимо ритмічна організація мовлення виходить за між однієї півкулі й є поширена в мозку.

Розроблена S. Fujii C. Y. Wan модель «SEP» (sound envelope processing) доводить, що є чотири схеми використання мозкових механізмів обробки звукової оболонки та синхронізації імпульсу в різних відділах мозку, які стимулюють задіяні в мовленні нейронні мережі людини. Перерахуємо ці схеми: 1) слуховий контур, до складу якого входить стовбур мозку, таламус, мозочок, скронева кора для точного декодування звукової оболонки та часових відношень; 2) субкортикальний-слуховий контур для обробки емоційної складової (пов’язана з системою винагороди);
3) базально-таламо-кортикальний контур для обробки часу на основі ритмічний рухів;
4) кортикальний еферентний ланцюг задіяний у моторній реалізації ритму [3]:

Наведена схема мозкових центрів, що забезпечують сприймання та утворення ритмічних послідовностей у мовленні може бути використана логопедами та нейропсихологами, що займаються корекцією дизритмій.

У посібнику з програмою формування ритмічної здібності Г. Дєдюхіна описує етапи розвитку ритмічних моделей

1. Організація руху, який супроводжує сприймання музичного звучання, зорових образів, мовлення.

2. Застосування інтегративних зв’язків, що забезпечують стійкі слуховимовні, мовнорухові, зорово-рухові, рухово-слухові координації.

3. Використання фонем і складів як знаків, ритмічна послідовність яких складає складоритмічну та звукоскладову структуру слова.

Логопед-практик О. Тарасова активно використовує роботу над ритмами в корекції різних порушень мовлення у дітей.

За рекомендаціями О. Тарасової зазначена наступна послідовність в роботі над ритмами в логопедичній корекції:

- утримання однорідного ритму;
- утримання однорідного ритму зі зміною темпу;
- утримання ритму за схемою «удар-удар-пауза»;
- утримання ритму з моторним переключенням з двох дій;
- утримання ритму з моторним переключенням з двох дій та паузою;
- утримання ритму типу 2:2 з моторним переключенням;
- утримання ритму типу 1:2 з моторним переключенням;
- утримання ритму типу 2:1 з моторним переключенням;
- утримання ритму типу 1:1:1 з моторним переключенням.

Ритм є складним процесом, що задіяний у мовленнєвому акті, а також, потужним засобом логопедичного впливу при корекції порушень мовлення різного ґенезу. Запропонована теоретична інформація та практичні рекомендації роботи з ритмом можуть бути використані фахівцями спеціальної освіти, логопедами для підвищення ефективності роботи з розвитку мовлення.

Список використаних джерел

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. Москва : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритміка : учеб. для студ. высш. учеб, заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
3. Fujii S., Wan C. Y. The role of rhythm in speech and language rehabilitation : the SEP hypothesis. *Frontiers in human neuroscience*. 2014. Т. 8. P. 777.

Саєнко Т. А.
викладач кафедри педагогіки та методик навчання
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ДО ПРОБЛЕМАТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З НЕМОВЛЕННЄВИМИ ДІТЬМИ

Теоретичний аналіз спеціальної наукової літератури свідчить про щорічне збільшення немовленнєвих дітей. На думку О. Корнєва група дітей окресленої категорії має неоднорідну структуру, яка обумовлена різними патогенетичними механізмами та охоплює такі мовленнєві порушення: алалію, дизартрію, ринолалію, диспраксію, затримку мовленнєвого розвитку [2, 3]. Враховуючи вчення Л. Виготського про складну структури дефекту, маємо зазначити, що несформованість мовленнєвих засобів спілкування у немовленнєвих дітей призводить до вторинного дефекту у вигляді затримки розвитку пізнавальних процесів і порушення комунікативної функції, а також третинних нашарувань, що пов’язані з незрілістю емоційно-вольової сфери, порушеннями поведінкової сфери, дезадаптації у закладах освіти. Саме тому проблематика організації корекційно-розвиткової

роботи з дітьми даної нозологічної групи не виходить з кола наукових інтересів українських вчених.

Вивченням патогенетичних чинників, структури мовленнєвого дефекту у немовленнєвих дітей займалися такі провідні вчені М. Богданов-Березовський, Р. Бєлова-Давид, Л. Волкова, В. Воробйова, П. Гуровець, Г. Гуцман, О. Єлецька, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Коен, О. Корнєв, А. Кусмауль, Р. Левіна, В. Орфінська, Н. Трауготт, Т. Філічева, С. Шаховська.

Проблематика психолого-педагогічного логопедичного вивчення, навчання та виховання дітей окресленої категорії розкрита в дослідженнях провідних українських науковців О. Боряк, Е. Данілавічюте, К. Зелінської-Любченко, Ю. Коломієць, С. Конопляcтої, Ю. Рібцун, Л. Стахової, С. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет.

Визначаючи категорію «немовленнєві діти», слід охарактеризувати стан сформованості мовленнєвих та немовленнєвих процесів у дітей даної нозологічної групи. У немовленнєвих дітей відмічають: несформованість мовленнєвих засобів спілкування; розуміння мовлення відповідає «нульовому» та «ситуативному» рівням; експресивне мовлення складається з звуконаслідувань (по типу: «гав», «мяу» тощо), звукокомплексів, аморфних слів-коренів (по типу: «ляля», «киця» тощо); лексико-граматичні компоненти мовлення знаходяться в зародковому стані. Отже, корекційно-розвиткова робота з дітьми окресленої категорії повинна починатися з формування психологічної бази мовлення та формування мовленнєвих засобів спілкування.

Корекційно-розвиткова робота з немовленнєвими дітьми поділяється на «підготовчий» та «основний» етапи. На підготовчому етапі реалізується ряд важливих завдань, до яких відносять: встановлення емоційного контакту, подолання мовленнєвого негативізму, розвиток вміння виконувати інструкцію дорослого. До основного етапу віднослять: формування психологічної бази мовлення та мовленнєвих процесів.

На першому етапі корекційно-розвиткового впливу використовують емоційно-позитивні ігри з одночасним залученням сенсорних стимулів (мильні бульбашки, ялинкова мішура, дзвоники, кінестетичний пісок, повітряні кульки, природні матеріали тощо). Іноді доцільно використовувати ляльки «Бібабо», які допомагають швидко зацікавити дитину та спонукають її до спільних дій з дорослим.

Формування психологічної бази мовлення містить наступні складові: розвиток довільної слухової та зорової уваги і сприйняття; розвиток короткотривалої зорової та слухової пам’яті; розвиток мислення (операції аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення); розвиток зорово-просторових уявлень. Задля реалізації завдань цього напрямку використовують вправи з використанням натуральних предметів (по типу: «свійські тварини», «овочі», «фрукти» тощо), музичних інструментів, будівельного матеріалу (кубики, лего).

Логопедична робота, спрямована на формування мовленнєвих процесів, здійснюється відповідно до онтогенетичного принципу. Основними напрямками роботи на даному етапі є: розвиток розуміння мовлення (виконання простих та складних інструкцій); стимуляція мовленнєвої активності; розвиток сили та тривалості видихуємого струменя повітря; розвиток артикуляційного праксису; формування та розширення пасивного словника; формування, розширення та активізація активного словника; розвиток якісних характеристик голосу; формування простої фрази. Логопедичні заняття повинні проводитися з дотриманням певних

умов, а саме, чергування видів діяльності, залучення всіх аналізаторних систем, включення батьків дитини в заняття (з метою закріплення матеріалу в домашніх умовах), позитивний настрій на заняттях, насиченість стимульного матеріалу, багаторазове повторення мовленнєвого матеріалу.

Отже, аналіз проблематики організації корекційно-розвиткової роботи з немовленнєвими дітьми дозволив зробити наступні висновки. Корекційно-розвиткова робота поділяється на підготовчий та основний етапи. Підготовчий етап спрямований на подолання мовленнєвого негативізму, встановлення позитивного емоційного контакту. Основний етап роботи спрямований на формування немовленнєвих психічних процесів та мовленнєвих засобів спілкування.

Список використаних джерел

1. Крутій К. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєво-пасивними дітьми дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2003. 320 с.

2. Могильова Н. Загальне недорозвинення мовлення : теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 123 с.

3. Шеремет М., Тарасун В., Конопляста С. Логопедія : підручник. 3-є вид., перероб. та доп. Київ : Видавничий дом «Слово», 2014. 672 с.

Соколова С. О.
вчитель-логопед
КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Молочанської міської ради

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ОСНОВИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Сучасний розвиток суспільства передбачає переорієнтацію загальнолюдських цінностей, появу новітніх досягнень науки, докорінну зміну концептуальних засад освіти, якісний перехід до спрямування освітнього простору на розвиток дитини, її особистісних і культурних якостей.

В умовах інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) індивідуальні логопедичні заняття є основною формою організації начальної діяльності. Проте діяльність ця специфічна і здійснюється на мовному рівні, у сфері комунікації.

Виходячи з того, що провідною діяльністю дитини-дошкільника є гра, вся логопедична робота відбувається на основі ігрової діяльності, одночасно здійснюючи корекційно-розвивальний і навчально-пізнавальний вплив.

Робота логопеда інклюзивно-ресурсного центру має певну специфіку. Вона базується на наступних принципах: особистісне орієнтування; емоційна підтримка; взаємодія з батьками і спеціалістами закладу; ігровий контекст занять.

У ході логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку на початкових етапах важливо сформувати мотивацію до здійснення мовленнєвої діяльності. Якщо дитина

не буде відчувати потреби в мовленнєвій активності, то розвивати мовлення за його кількісними і якісними показниками буде неможливо.

Тому в роботі з дітьми дошкільного віку слід орієнтуватись не просто на утримання показників мовленнєвого розвитку у межах норм, а прагнути до формування мотивації щодо здійснення мовленнєвої діяльності та сприяти підвищенню мовленнєвої активності на основі сформованості мотиваційних показників.

Корекція мовленнєвої діяльності здійснюється вчителем-логопедом за основними освітніми напрямами, кожен із яких передбачає вирішення низки завдань:

- формування динамічних передумов мовленнєвої;
- становлення фонетичної компетентності;
- удосконалення граматичної компетентності;
- розширення лексичної компетентності;
- розвиток комунікативної компетентності.

Водночас, необхідно створити відповідне розвивальне середовище.

Наочність – невід'ємна складова логопедичних занять, яка допомагає зробити їх не тільки пізнавальними, а й цікавими та емоційно насиченими, тому корекційні заняття логопеда в ІРЦ гармонійно поєднують в собі мовленнєвий і наочний матеріал.

Важливою складовою наочності в роботі вчителя-логопеда є різноманітні іграшки. Під час логопедичних занять вчитель-логопед починає приваблювати дитину як партнер у грі, взірець для наслідування, помічник, організатор, учасник спільної предметної діяльності.

Справедливо відмічав А. Ейнштейн: «Уміє вчити той, хто вчить цікаво».

Як же зробити заняття цікавими? Відповідь дуже проста – навчати граючись! Адже саме гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника.

Зазначимо, що, отримуючи в грі завдання, дитина дошкільного віку виконує його не лише жестом, рухом, але і словом. Вона намагається, щоб її мовлення було якомога більш схожим на мовлення дорослих, зображуваних у грі. Активізується пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме в грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості.

Враховуючи психофізичні особливості дітей з порушеннями мовлення, заняття необхідно проводити в діяльності, максимально наближеній до ігрової. Широко використовувати дидактичні іграшки, практичні дії з предметами, ситуаційні моменти описані в працях Г.О. Блеч, Н.І. Малюхової, О.І. Мякушко, В.С. Ізотової, Т.П. Свиридюк, Н.С. Царик і адаптовані до особливостей дітей даної категорії.

Успішність створення мотиваційної основи мовленнєвої діяльності забезпечується дотриманням ряду педагогічних умов:

- врахування психофізичних особливостей, пізнавальних можливостей та попереднього досвіду кожної дитини;
- застосування в процесі корекційно-розвиткових занять індивідуального та диференційованого підходів (навчання і викладання);
- введення в освітній процес на всіх його основних етапах предметно-практичної діяльності або її елементів;
- використання демонстраційного матеріалу (наочного, натурального) в процесі конкретизації уявлень дітей;

- вербальність всіх видів діяльності учнів та інтенсифікація їх мовленнєвого розвитку;
- організація спеціального навчання на рівні міжпредметних зв'язків.

Отже, для формування позитивної мотивації до мовленнєвої діяльності під час логопедичних занять важливо накопичувати у дитини сенсорний досвід, задовольняти потреби, позитивно схвалювати та заохочувати прагнення до мовленнєвої взаємодії, використовуючи створене в інклюзивно-ресурсному центрі розвивальне середовище.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчаня дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
2. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ : програмно-методичний комплекс. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 271 с.
3. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. Одеса : ПНЦ АПН України-СВД М. П. Черкасов, 2005. 319 с.

Тичина К. О.
кандидат психологічних наук, доцент
Кошман Д. А.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ КІНЕСТЕТИЧНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ТІСТОПЛАСТИКИ

Одним з актуальних питань на сьогодні є формування правильної звуковимови у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Спираючись на сучасні дослідження у галузі логопедії, нейропсихології та медицини констатовано, що однією з причин виникнення порушень звуковимови є порушення формування праксису.

Праксис відіграє важливу роль при формуванні рухової активності дитини. Ключового ж значення набуває саме кінестетичний праксис, оскільки він починає формуватися ще з перших днів життя, та базується, в першу чергу, на відчуттях дитини про навколишню дійсність. Важливим же для мовленнєвого розвитку, а саме оволодіння правильною звуковимовою, є взаємозв'язок пальцевого орального та артикуляційного праксису, оскільки онтогенетично кожен з них формується або паралельно іншому, або на його основі [1, 3].

Для дітей із загальним недорозвитком мовлення характерними є порушення формування кінестетичного пальцевого, орального та артикуляційного праксису, що проявляється у вигляді низки особливостей під час здійснення цілеспрямованої рухової діяльності [2].

Окреслене вище, спонукало провести дослідження стану сформованості кінестетичного праксису у дітей середнього дошкільного віку. Окреслене

дослідження було реалізовано студенткою І курсу другого (магістерського) рівня в межах роботи наукового гуртка «Студія дослідження складоритму» під керівництвом Катерини Тичини.

На першому етапі було розроблено діагностичну методику, яка передбачала вивчення кінестетичного пальцевого, орального та артикуляційного праксису. Відповідно, всі діагностичні проби було поділено на 3 блоки, які мали на меті виконання ряду проб різного змісту. Кожен блок в свою чергу мав бальну шкалу та рівні допомоги для кожної з серій завдань.

Порівняльний аналіз результатів дослідження засвідчив, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення в порівнянні з дітьми з типовим розвитком виникає набагато більше труднощів при виконанні цілеспрямованих довільних дій. Характерними проявами були: порушення координації рухів, збільшення часу на пошук необхідної позиції, відсутність критичності до правильності виконання проби, суттєве зниження точності та якості виконання, наявність супутніх рухів та підвищення салівації при виконанні проб орального та артикуляційного праксису, а також відмови від виконання завдання.

Спираючись на вищезазначене було констатовано доцільність формування пальцевого, орального та артикуляційного праксису у комплексі, тобто під час їх одночасного включення. В межах діяльності наукового гуртка було розроблено методику формування кінестетичного праксису у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, що передбачає розвиток дрібної та артикуляційної моторики при роботі з тістом. Методика передбачала три етапи роботи із поступовим ускладненням завдань.

Підготовчий етап спрямований на ознайомлення дітей із комплексами вправ, що націлені на розвиток кінестетичного пальцевого, орального та артикуляційного праксису. Метою підготовчого етапу було початкове вивчення комплексів вправ, формування вміння узгоджувати рухи рук та здійснювати цілеспрямовані дії за інструкцією логопеда.

Метою основного етапу роботи було поєднання запропонованих на підготовчому етапі вправ у пари та формування злагодженої роботи пальців рук, долонь та органів артикуляції. Закріплення парного виконання вправ відбувалося у ході гри «Знайди пару».

Заключний етап орієнтований на самостійне виконання дітьми вже відомих вправ під час гри в «настільні бродилки», на яких відображено всі раніше вивчені вправи.

Для основного та заключного етапу розроблено авторський дидактичний матеріал у вигляді настільної гри «Знайди пару», ігрових правил до неї, а також трьох тематичних ігрових полів, які необхідні для самостійного закріплення вивчених вправ на заключному етапі роботи.

За результатами повторної діагностики було визначено, що методика має позитивний вплив на розвиток кінестетичного пальцевого, орального та артикуляційного праксису, адже значно зросли показники високого та середнього рівнів сформованості всіх складових. Якісними ж показниками стали підвищення рівня концентрації уваги, вправності виконання запропонованих проб. Покращення

якості та точності виконання довільних рухів, кінестетичної чутливості пальців рук та органів артикуляції.

Отже, отримані результати дають підстави стверджувати про ефективність запропонованої методики та доцільність її впровадження в корекційно-розвивальну роботу з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення. Перспективним напрямом подальшої роботи є розширення змістового наповнення методики та її впровадження в роботу вчителів-логопедів закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. М. Артикуляційна диспраксія у дітей із порушеннями мовлення : логопедичний та медичний аспекти. *Science and Educational a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2018. № VI (74). С. 7-11.

2. Мартиненко І. В. Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2021. Вип. 40. С. 65-70.

3. Тичина К. О, Кібальна Н. М. Формування артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та мовлення. *Сучасний світ і незрячі : 2019 рік :* матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 24-26 верес. 2019 р. Луцьк, 2019. С. 165-167.

Турубарова А. В.
кандидат психологічних наук, доцент
Близнюк О. О.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИСГРАФІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В умовах інклюзивного навчання гостро постає питання порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, значну кількість з яких складають діти із затримкою психічного розвитку. Питанням корекції та формування навичок писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами займаються такі вчені, як Н. Голуб, Е. Данілавічютє, В. Ільяна, І. Марковська, І. Омельченко, В. Тарасун, Л. Тенцер, Л. Федорович, Н. Чередніченко та ін.

Як зазначають І. Омельченко та Л. Федорович, у дітей із затримкою психічного розвитку механізми порушення найчастіше комплексні і полягають у сфері не тільки елементарних психічних процесів (моторики, графомоторної координації, порушення звукового аналізу та синтезу), а й у сфері вищих психічних функцій – в порушенні загальної поведінки, несформованості уваги, абстрактних форм мислення та особистості [3, с. 11].

І. Марковська пов'язує порушення письма у молодших школярів із затримкою психічного розвитку у яких переважає недорозвинення емоційної сфери, з підвищеною виснаженістю і нестійкістю уваги, негрубою недостатністю кінестетичних і кінетичних основ рухів і дій, фонематичного слуху і зорово-просторового синтезу та слабкістю мовленнєвослухових зв'язків. А у дітей у яких переважає порушення вищих психічних функцій, вона пов'язує дисграфію з дезавтоматизацією навички письма і нестійкістю уваги, з труднощами розрізнення дітьми фонем, неповноцінністю графічних образів букв, явищами оральної диспраксії [2].

Н. Голуб, аналізуючи характерні недоліки змістово-смислової сторони процесу читання учнів із загальним недорозвиненням мовлення та затримкою психічного розвитку, відмічає, що діти часто поверхово сприймають зміст текстового матеріалу, повільно встановлюють часові, просторові, причинно-наслідкові та інші логічні зв'язки у пізнавальному або художньому тексті, не звертають увагу на ті суттєві деталі, що містять інформацію, яка допомагає глибше зрозуміти описані події, явища, влучно охарактеризувати героїв твору тощо. Учні утруднюються робити умовиводи, обґрунтовувати свої думки щодо характеристики подій, персонажів у прочитаному творі; наближаючись до кінця розповіді, не можуть спрогнозувати, яку розв'язку матиме описана ситуація [1].

У дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігається затримка розвитку фразового мовлення, відчувають труднощі у висловленні причинно-наслідкових, тимчасових та інших відносин. Також виникають певні труднощі в граматичній та семантичній побудові речень, спостерігається бідність словникового запасу: некоректність розуміння та використання близьких за змістом слів. Дисграфія у дітей цієї категорії виражена порушенням чи затримкою розвитку фонематичного сприйняття, лексико-граматичних сторін, вимови звуків на етапі розвитку.

Вчені виділяють такі види дисграфії у дітей із затримкою психічного розвитку:

- на тлі порушеного мовного аналізу та синтезу. Даний вид пов'язаний з несформованістю процесів звукового аналізу та синтезу, порушеним сприйняттям окремих слів у реченні та окремих речей у тексті;
- на тлі порушеного фонематичного розпізнавання (акустична та артикуляторно-акустична). Тобто несформована диференціація фонем, внаслідок чого спостерігаються певні труднощі при відтворенні свистячих та шиплячих, дзвінких та глухих, твердих та м'яких приголосних;
- на тлі порушеного зорово-просторового аналізу графічного образу букв, визначення їх подібностей та відмінностей (оптична).

У дітей із затримкою психічного розвитку частіше спостерігається дисграфія на тлі порушеного мовного аналізу та синтезу. Слід зазначити, що дисграфія у зазначеної категорії дітей характеризується нестабільністю та варіативністю, помилки допускаються при ускладненні способів виконання завдань та мовленнєвих матеріалів. У процесі письма відзначається також непропорційна величина букв, нерівномірність співвідношення елементів букв, відсутність плавності та ритмічності письма. Причиною цього є недостатність автоматизації, нестійкість операцій, мовленнєвих процесів як складових писемного мовлення.

Таким чином, у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку частіше спостерігається дисграфія на тлі порушеного мовного аналізу та синтезу. У процесі письма відзначається непропорційна величина букв, нерівномірність співвідношення елементів букв, відсутність плавності та ритмічності письма.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. М. Напрями роботи з формування змістово-смислової сторони писемного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 10. URL: https://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/golub-nm-naprjami-roboti-z-formuvannja-zmistovo-smislovoi-storoni-pisemnogo-movlennja.html.

2. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика : учебник. Москва : Компенс-центр, 1993. 198 с.

3. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти. Київ, 2018. 162 с.

Турубарова А. В.
кандидат психологічних наук, доцент
Болотна С. В.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИСЛЕКСІЇ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблема порушення навичок читання (дислексія) у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є однією з найбільш актуальних на сьогоднішній день в спеціальній освіті. Зазначеною проблемою у дітей з особливими освітніми потребами на сьогодні займаються вітчизняні й зарубіжні науковці (Л. Арнаутова, В. Ільяна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, С. Мухіна, Н. Стражинська, Т. Філічева та ін.). Так, дослідження показало, що природа дислексичних помилок (замін, пропусків, додавань) пов'язана із недостатністю різних за рівнем зорових функцій, слухових функцій та фонематичних процесів, зниження та особливості функціонування яких розкривають своєрідність механізмів дислексії у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення [2, с. 16].

Дислексія спостерігається у переважної більшості дітей із затримкою психічного розвитку різного патогенезу. Це пов'язано з порушенням нормального темпу розвитку окремих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери), виснаженість центральної нервової системи, відставанням в розвитку загальної та артикуляційної моторики тощо. Науковці зазначають (В. Ільяна, О. Корнєв, Р. Лалаєва та ін.), що усне мовлення лежать в основі формування навички читання (його фонетико-фонемаична та лексико-граматичну будова), просторові

уявлення, зоровий гнозис, зорово-моторна координація, сукцесивні операції, слухомовленнєва пам'ять, увага, контроль. Відповідно формуванню навичок читання може перешкоджати недостатній розвиток зазначених компонентів, варіативність якої у дітей із затримкою психічного розвитку може бути достатньо різноманітною.

Дислексія в дітей зазначеної категорії виявляється у довгостроковому і утрудненому оволодінні технікою читання, недостатньому розумінні сенсу прочитаного, ускладненому сприйнятті та відтворенні буквених символів, формуванні функції фонематичного аналізу, синтезу, співвідношення звукової структури слова з її буквеним позначенням. Іноді учні із затримкою психічного розвитку намагаючись обійти труднощі читання намагаються вгадувати слова, розуміння прочитаного часто утруднене або відсутнє зовсім, і як наслідок, неуспішність з усіх шкільних предметів.

У дітей із затримкою психічного розвитку частіше за все спостерігається мнестична форма дислексії. При цій формі порушується асоціація між зорової формою букви, та її вимовним та акустичним образом. Це проявляється в тому, що не запам'ятовує букви, при читанні вони змішуються та замінюються. При обстеженні слухомовленнєвої пам'яті у дитини з мнестичною формою дислексії виявляється неможливість відтворення низки з 3-5 звуків чи слів, прослідковується порушення порядку їхнього прямування, скорочення кількості, елізії.

Л. Арнаутова та К. Грек досліджуючи зазначену проблему, виділили групи помилок, які були допущені учнями із затримкою психічного розвитку: неправильне читання закінчення незалежного слова, заміна слів за змістом, неправильна постановка наголосу, порушення правил орфоепічного читання, змішування і заміни, пропуски, вставки, перестановки, персеверації, антиципації, контамінації, непродуктивні повтори, втрата рідку під час читання, повтори рядка, зміна напряму читання [1, с. 222].

Таким чином, для успішного формування навичок читання в учнів із затримкою психічного розвитку фахівцям необхідно звертати увагу, в першу чергу, на розвиток усного мовлення та всіх його сторін та пізнавальних процесів (сприйняття (просторові уявлення), мислення (зоровий аналіз та синтез, процес розуміння), пам'ять, увага).

Список використаних джерел

1. Арнаутова Л. В., Грек К. І. Корекційна робота з подолання дислексії у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXI. Том 1. С. 220-224.

2. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 23 с.

СЕКЦІЯ 4.
ПАРТНЕРСТВО УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Авраменко У. В.
викладач кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти
Черкас М. Ш.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ З АСИСТЕНТОМ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Дистанційне навчання – це організація навчання, що передбачає здійснення освітнього процесу на відстані і реалізується засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Тема запровадження дистанційного навчання наразі є однією з найважливіших. Оскільки зараз у світі панує пандемія, що спричинена коронавірусною інфекцією, під час якої запроваджують карантинні обмеження, а тому весь освітній процес частково або повністю перенесений в Інтернет-середовище. Тому постало питання щодо організації дистанційного навчання в школах, включаючи інклюзивні. Вчителі, поміж опанування нової технології, мали також налагодити зв’язок з асистентами вчителів та батьками дітей.

Питаннями щодо дистанційного навчання в умовах карантину займалися такі дослідники: В. Бондаренко, В. Кухаренко, Ю. Лимар, А. Яновський та ін. Проблему інклюзивної освіти в педагогічній практиці досліджували З. Бернацька, Т. Борохвіна, О. Заярнюк, І. Калініченко, А. Омельченко, Н. Софій та ін.

У даній роботі ми розглядаємо роль асистента вчителя, його взаємодію з вчителем, переваги та складнощі такої взаємодії під час вирішення завдань в умовах дистанційного навчання.

Одне з головних завдань інклюзії – соціалізація учнів, тому навчання дітей з інвалідністю під час карантину проводять одночасно з усім класом, щоб задовольняти потребу у спілкуванні та розвивати комунікативні навички.

Варто зазначити, що дітям з інвалідністю важче адаптуватися до дистанційного навчання. Знижене розуміння, що по відео зв’язку з ним спілкується вчитель та однокласники. Нерідко під час заняття можуть виникати труднощі, наприклад, плач дитини. В такій ситуації допомагає асистент вчителя.

Вчитель та асистент вчителя – педагогічна команда, що діє за принципом Co-teaching (спільне викладання). Цей принцип передбачає розподіл обов’язків, спільне планування та організацію роботи.

Асистент вчителя виконує організаційну; навчально-розвивальну; виховну; діагностичну; консультативно-комунікативну та прогностичну функції в організації освітнього процесу. Головна роль в організації освітнього процесу призначена для вчителя. Тому асистент вчителя не може вести самостійно урок та давати дітям

завдання під час уроку і завдання, що даються на домашнє опрацювання. Також асистент вчителя не ставить оцінки учням і не складає для учнів з особливими освітніми потребами розклад відвідування занять, в його компетенції адаптація та модифікація матеріалів та завдань (спільно з учителем); комунікація з батьками, інклюзивно-ресурсним центром, корекційними педагогами; проведення попередніх консультацій з батьками; допомога з виконанням домашнього завдання; допомога під час виконання завдання на онлайн-уроці; модерація онлайн-заняття (підключення учасників до конференції; контроль за мікрофонами учасників; спостереження за поведінкою учнів); запис онлайн-занятть для усіх учнів, щоб вони могли його потім переглянути.

Дистанційне навчання передбачає два види зв'язку: синхронне (онлайн-урок) та асинхронне (відео-, аудіоурок). Для забезпечення кращої комунікації з дитиною, що має інвалідність вчитель особисто спілкується з дитиною по телефону, або записує для дитини мотивуюче відео-звернення.

Серед переваг у взаємодії вчителя та асистента вчителя, під час організації дистанційного навчання виділяють: розподіл ролей; взаємна підтримка; можливість разом адаптувати чи модифікувати завдання для дитини з інвалідністю та удосконалювати дистанційні уроки; вчитель може зосередитись на проведенні заняття та не відволікатись на організаційні та технічні моменти.

Складнощами організації роботи асистента з вчителем в дистанційному навчанні може стати їх деструктивна взаємодія (педагоги не хочуть співпрацювати один з одним, між ними існує особиста неприязнь, один з колег виконує не свої обов'язки).

Таким чином, якісно організована спільна робота вчителя з асистентом під час дистанційного навчання є важливим чинником в подоланні перешкод, які можуть виникнути у процесі дистанційної освіти. Асистент вчителя виступає помічником та модератором в освітньому процесі. В процес дистанційного навчання на перших етапах активно включають батьків дитини, а з часом ступінь їх допомоги стає дедалі меншою.

Список використаних джерел

1. Як організувати дистанційне навчання для дітей з ООП. Досвід вчителів. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-organizuvaty-dystantsijne-navchannya-dlya-ditej-z-oop-dosvid-vchyteliv/.
2. Як поєднати дистанційне навчання з інклюзивним. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-poyednaty-dystantsijne-navchannya-z-inklyuzyvnym/.

Алєксєєнко Т. Ф.
доктор педагогічних наук, професор
старший науковий співробітник
Інститут педагогіки НАПН України

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ Й ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У БАЗОВИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Соціальна інклюзія як явище і як об'єктивно існуючий чи спеціально організований процес в науково-публіцистичному дискурсі зводиться переважно до обговорення проблем інклюзії осіб з інвалідністю та освітньої інклюзії дітей з інвалідністю. Проте сутнісний зміст поняття соціальної інклюзія значно ширший, оскільки відображає філософію рівності, яка в умовах сучасного суспільства є затребуваною для різних соціальних груп, що входять до єдиної спільноти, але вирізняються від інших за якоюсь ознакою інакшості. І вона не завжди пов'язується з інвалідністю. У демократичному суспільстві, до якого прагне і Україна, рівність прав членів суспільства є його фундаментальною цінністю.

Існуюча методологічна нерозведеність понять «соціальна інклюзія» та «інклюзивна освіта» породжує також дискусію щодо чіткого розуміння й окреслення на понятійному рівні соціальної інклюзії та соціальної інтеграції. Це обумовлено ототожненням або ж протиставленням термінів «інклюзія» та «інтеграція». Проте вони дещо різні за смисловим навантаженням. *Інтеграція* – це процес відновлення цілого. Прийняття інакшості без зміни самої системи (приймаючого середовища). *Інклюзія* дає глибше розуміння інтеграції. Вона ґрунтується на різноманітності, не передбачає виокремлення, а сприймає індивідуальність як норму. У її процесі формується захист прав кожного, в тому числі осіб з обмеженими можливостями. Окрім того, інклюзія передбачає зміну самої системи, ознакою якої вона є.

Ці зрушення мають відбуватися: 1. На рівні індивідуальної та колективної свідомості членів суспільства взагалі та, зокрема, в освітньому середовищі. Керівним орієнтиром такого тлумачення є Концепція інклюзії, яка широко упроваджується на міжнародному рівні, зокрема в положеннях основних міжнародних конвенцій та законодавчих документів ООН. В них філософія інклюзії виявляється у подоланні нерівності та набуті нової якості життя для *всіх* представників соціуму і учасників освітнього процесу. 2. У створені не тільки безбар'єрного середовища (на жаль, розуміння якого часто зводиться до пандусів). Проте необхідне розуміння й того, що є проблеми в бар'єрах спілкування, самореалізаціїї та приняття гідності. Їх нерозв'язаність або ж загострення може стати фактором соціального відчуження та маргіналізації окремих осіб чи соціальних груп. Такі факти досить часто спостерігаються на прикладах: знехтуваних дітей у групах ровесників; тих, хто значну частину свого життя проводить у закритому (ізольованому) середовищі – в закладах інтернатного типу чи внаслідок набутої самотності; в групах мігрантів та біженців; у способі життя безпритульних.

Отже, соціальна інклюзія є процесом змін у всіх сферах суспільства заради утвердження соціальної рівності. З вище наведених міркувань доцільно говорити про

інклюзивну освіту як один із аспектів соціальної інклюзії або ж як про одну з умов її досягнення. Інклюзивна освіта виступає також в якості засобу, інструменту реалізації концепції нормалізації. Адже саме в освіті взагалі, а в інклюзивній освіті особливо, забезпечується спрямованість на формування в учнів не тільки комплексу знань і різних компетенцій, а й розвиток особистості, повагу до прав людини (не залежно від її віку, статусу, індивідуальних особливостей) та основних свобод, які є базовими соціальними цінностями безконфліктного співбуття у соціумі. Окрім учнів, інклюзія стосується також вчителів, інших фахівців системи освіти та соціальної роботи, сімей учнів.

На такій філософії, методологічних позиціях і основних положеннях щодо соціальної інклюзії, за нашим переконанням, має обґрунтовуватись і особливість соціально-педагогічного підходу в її теоретичному осмисленні та проектуванні в окремо взятих соціальних середовищах і освітньому процесі. Зокрема, в освітньому середовищі об'єктами (суб'єктами) соціальної інклюзії, котрі потребують підвищеної уваги чи індивідуального підходу, мають визнаватися, окрім дітей з інвалідністю, й інші групи соціального ризику, які не «вписуються» у прийнятні соціальні норми і внаслідок цього почуваються ущемленими або відчувають відносно себе певні прояви дискримінації в групах ровесників, а, подекуди, і в ставленнях значимих дорослих. До таких груп соціального ризику об'єктивно відносяться: діти-сироти і позбавлені батьківського піклування (особливо, якщо вони певний час виховувались в інтернатних закладах і на власному досвіді пережили різні стани депривації); діти з прийомних сімей, ДБСТ, під патронатною формою виховання (у кожного з них своя життєва історія, гіркий досвід втрат чи пережитого насилля в його найгірших формах); обдаровані діти (вони, зазвичай, своїм способом мислення, емоційними реакціями на події чи якісь подразники, а також зовнішнім виглядом чи манерами в поведінці відрізняються від своїх ровесників, що стає для них подразником у цькуванні; також вони можуть ставитись зверхньо до інших внаслідок усвідомлення своєї обдарованості); діти різних груп мігрантів (зовнішніх і внутрішніх), які формувались в умовах іншої культури, мають проблеми з ідентифікацією та мовленнєвими труднощами у порозумінні та інші діти, з підвищеним рівнем вразливості й обмеженими можливостями. У таких дітей виникають найбільші труднощі в адаптації до умов освітнього середовища та нової групи ровесників, до системи соціальних вимог**.** І саме ці категорії дітей найчастіше стають об'єктами булінгу та кібербулінгу.

Очевидно, що перелік груп соціального ризику можна продовжувати, оскільки його наповнюваність обумовлюється як динамікою соціального життя, так і його викликами та регіональною специфікою. За такою ж логікою можна виокремлювати і групи соціального ризику в суспільстві з числа дорослих. І вони також потребують того, щоб бути об'єктами (суб'єктами) соціальної інклюзії. Таким чином вважаємо, що методологічна виваженість в осмисленні соціальною інклюзії та інклюзивної освіти може бути чітким орієнтиром у побудові недискримінаційного суспільства для всіх його членів.

Гладиш М. О.
кандидат педагогічних наук, доцент
Дядя Я. О.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ШКОЛАХ

Інклюзивна школа – це заклад освіти, який відкритий для навчання всіх дітей за місцем проживання, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей [1].

Одним з ключових моментів інклюзії є повноцінне включення учня з особливими освітніми потребами у шкільне життя – у навчальну діяльність на уроці, у життя класу й школи в поза урочний час. Для цього потрібно адаптувати освітній простір: диференціювати навчальний процес, для кожної дитини розробити індивідуальний навчальний план, дібрати відповідне навчально-дидактичне забезпечення, застосовувати найбільш ефективні традиційні й адекватні новітні технології навчання, отже зробити так, щоб були враховані потреби й особливості кожної дитини, як з особливими освітніми потребами, так і здорової [2].

Пригадаємо, що особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. Право на освіту зазначено в Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 року і є концепцією інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивна освіта та інклюзивне навчання схожі за значенням, але не є синонімічними. Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [1].

Індивідуалізація навчального процесу забезпечується індивідуальною програмою розвитку. Індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [3].

Індивідуальна програма розвитку підписується всіма членами команди, одним з батьків (іншим законним представником) учня та затверджується керівником закладу освіти. Індивідуальна програма розвитку переглядається не рідше ніж двічі на рік та повинна враховуватися педагогічними працівниками під час освітнього процесу в інклюзивному класі. Індивідуальна програма розвитку зберігається в особовій справі учня три роки. Батьки (інші законні представники) учня можуть отримати копію індивідуальної програми розвитку на вимогу. У разі відрахування, переведення учня до іншого закладу освіти копія індивідуальної програми розвитку подається батьками

(іншими законними представниками) учня до закладу освіти, де він продовжує здобуття освіти.

Базова середня освіта має такі цикли, як адаптаційний (5-6 класи) та базового предметного навчання (7-9 класи), що дають змогу враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів, а також забезпечити просування індивідуальними освітніми траєкторіями.

Інваріантна складова Базового навчального плану передбачає проведення корекційно-розвиткової роботи. Напрями такої роботи та відповідне її змістове наповнення визначаються з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Варіативна складова Базового навчального плану формується навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, типу закладу, індивідуальних освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Підтримка в освітньому процесі – підтримка, що надається здобувачам освіти постійно або тимчасово та передбачає створення для них сприятливих для навчання умов у закладі освіти, а також здійснення додаткових заходів, спрямованих на подолання їх освітніх труднощів.

Педагогічна діяльність членів команди супроводу інклюзивного навчання несе в собі домінанту особистісно орієнтованого спрямування навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами. Учителю необхідно побудувати роботу на уроці з урахуванням: корекційної складової, вибраних ресурсів, вибраного належного виду роботи, визначених пріоритетів.

У закладі загальної середньої освіти склад команди супроводу визначатимуть з урахування потреб дитини.

Постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, класний керівник, вчителі, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахування освітніх потреб дитини), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини тощо;

Залучені фахівці: медпрацівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Індивідуальні навчальні заняття: форми, види, обсяг, методи проведення індивідуальних навчальних занять, форми й методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначають залежно від індивідуального навчального плану.

Організація системного кваліфікованого супроводу, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг особам з особливими освітніми потребами сприяє індивідуалізації навчального процесу. Індивідуалізація навчального процесу – це організація навчально-виховного процесу, за якого вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання.

Отже, індивідуалізоване навчання – це така організація засвоєння знань, умінь, навичок, яка дозволяє кожному суб’єкту учіння навчатися за індивідуальним планом і програмами, адаптованими до нього, в індивідуальному темпі.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 21.11.2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.
2. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
3. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text.

Клопота Є. А.
доктор психологічних наук, професор
Запорізький національний університет

ГОТОВНІСТЬ СУСПІЛЬСТВА І ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Інтеграція в суспільство людей із особливими потребами є процесом і результатом включення таких осіб у різні сфери суспільного життя, надання їм прав і реальних можливостей для реалізації власного особистісного потенціалу, а також участі у всіх видах і формах соціального буття нарівні й разом з іншими членами суспільства. Інтеграція містить у собі соціально-психологічну адаптацію, тобто пристосування людей із особливими потребами до соціального середовища за допомогою психологічних, педагогічних та технічних засобів. Психологічну основу інтеграції в суспільство осіб із особливими потребами складають: по-перше − особистісна готовність увійти до різних сфер життєдіяльності соціуму; а по-друге − адекватне сприйняття соціальним оточенням (на різних його рівнях) можливостей і потреб таких людей, усвідомлення необхідності забезпечення умов для їх самореалізації.

Реалізація видів і форм входження особистості в суспільство має здійснюватися у різноманітних сферах соціокультурної та психологічної взаємодії. Інтеграція в суспільство людей із особливими потребами є складним і неоднозначним процесом. Труднощі інтеграції в суспільстві зумовлені не тільки наявністю порушень здоров'я, але й наявними негативними соціальними стереотипами стосовно інвалідності та, відповідно, особистісною захисною реакцією людей із особливими потребами на таке ставлення. Негативний характер соціальної взаємодії таких людей є наслідком небажання її учасників ініціювати додаткові контакти, що призводить до однобічності й кількісного їх обмеження. Відсутність позитивної мотивації до встановлення комунікативних зв'язків є однією з найважливіших проблем інтеграції в суспільство людей із особливими потребами.

На наш погляд, не можливо відновити повну рівновагу людини із особливими потребами з навколишнім середовищем за допомогою тільки компенсаторних фізіологічних та біологічних можливостей організму. Величезну роль у відновленні зв'язків людини й суспільства відіграють активні соціальні контакти, засвоєння

людського досвіду, мовна комунікація, спільна праця. Навчання орієнтування в просторі, самообслуговування, розвиток навичок спілкування у колективі, досягнення емоційної стабільності, формування адекватного «Я-образу», вміння будувати самостійно своє майбутнє життя – це тільки деякі елементи реабілітації, які роблять людей із особливими потребами соціально адаптованими і дозволяють їм інтегруватися в суспільство з найменшими життєвими втратами.

Для успішної інтеграції необхідно формувати адекватний «Я-образ», позитивні установки до себе, оточення, навчання, праці і свого порушення здоров'я. Втрата здоров'я, безумовно, накладає певні обмеження на здатність індивіда встановлювати соціальні контакти з іншою частиною суспільства, але ці обмеження не є непереборними. Ми вважаємо, що необхідні для цього вміння й навички особистість із особливими потребами успішно може набути в процесі постійного безпосереднього спілкування зі звичайними людьми, а також за допомогою соціально-психологічного супроводу. Це сприяє відновленню соціально-комунікативних можливостей і зв'язків людей із особливими потребами, їх інтеграції в сучасний соціокультурний простір.

Оптимізація процесу інтеграції людей із особливими потребами вимагає систематичної роботи із суспільством у вигляді соціальної реклами, спільних заходів, організації простору для безпосереднього міжособистісного і професійного контакту молоді з різним рівнем здоров'я та інформування представників суспільства про особливості таких людей. Такий супровід є важливим на всіх етапах розвитку особистості із особливими потребами та складається з таких форм та засобів: психологічна діагностика, психологічна профілактика, просвітницька діяльність, індивідуальні консультації й групові тренінгові заняття. Разом з цим, психологічна робота має здійснюватися з усіма учасниками: особами з порушеннями здоров'я, звичайними однолітками (учнями, студентами), педагогічними працівниками, адміністрацією закладів, батьками, а також з роботодавцями у різних професійних сферах.

Список використаних джерел

1. Клопота Є. А. Психологічні основи інклюзивного освітнього простору : навчальний посібник. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 85 с.

2. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 408 с.

3. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.

Линдіна Є. Ю.
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Відповідно до статті 53 Конституції України, Закону України про освіту – кожен має право на освіту. Враховуючи це, з 2010 року в Україні активно почало розвиватися інклюзивне навчання, почала створюватися нормативно-правова база, відповідні закони, положення, що пояснювали процеси організації інклюзії в закладах освіти, регламентували забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами, їх соціалізацію та інтеграцію, враховуючи потреби кожної особистості [1].

Були визначені напрями інклюзивного навчання: окреслення особливих освітніх потреб дитини; надання освітніх, корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг; підвищення кваліфікації педагогічних працівників; забезпечення спеціальними засобами корекції; створення інклюзивного освітнього простору; здійснення психолого-педагогічного супроводу [2].

Ефективне надання корекційно-розвиткових, освітніх та психолого-педагогічних послуг можливе при тісній співпраці та взаємодії всіх учасників інклюзивного навчання. Серед фахівців, які забезпечують підтримку дітей з особливими освітніми потребами є логопед. Логопед обстежує, розвиває мовлення, виправляє мовленнєві порушення та створює необхідні умови для навчання і виховання. Таку допомогу логопед надає всім категоріям дітей з особливими освітніми потребами. Серед них – діти з порушенням зору, слуху, з порушеннями інтелектуального розвитку, мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, з затримкою психічного розвитку, з емоційними та поведінковими розладами. Логопед відпрацьовує з дітьми звуковимову, звуковий аналіз, розширює та поповнює словник, допомагає засвоїти граматичну сторону мовлення, активізує мовлення, тощо. Для цього фахівець повинен враховувати потреби та особливості кожної дитини з особливими освітніми потребами, що потребує міждисциплінарного підходу, різнобічної ґрунтовної підготовки з медичних, психологічних і спеціальних педагогічних наук.

Логопед іншим учасникам інклюзивного навчання допомагає добрати необхідний мовленнєвий матеріал, контролює дотримання єдиних вимог до мовлення дітей з особливими освітніми потребами зі сторони вихователя, вчителя, психолога, батьків тощо.

Сьогодні для дітей з особливими освітніми потребами залишається пріоритетним створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, задоволення особливих освітніх, врахування можливостей та особливостей. У межах реалізації Національної стратегії зі створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року, оновлення нормативно-правових актів щодо діяльності ІРЦ, створюється та розвивається система раннього втручання. Тому стає більш вагомою роль логопеда в ранньому виявленні мовленнєвих порушень у дітей та наданні логопедичної допомоги, враховуючи особливості поведінки, фізичного та

інтелектуального розвитку, потреб та можливостей дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 21.11.2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: https://mon.gov.ua/ua/ npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya.
3. Линдіна Є. Ю. Логопедична допомога дітям у 60-70 рр. XX ст. в Україні : історіографічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2020. Вип. 39. С. 63-69.

Околович О. С.
аспірантка кафедри психології
Запорізький національний університет

ПАРТНЕРСЬКІ ПРИНЦИПИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зміни у сучасній системі освіти України, що пов’язані з впровадженням інклюзії, супроводом учасників цього процесу, залишаються одним з дискусійних питань теорії та практики психології і педагогіки. Створення безбар’єрного середовища, адаптація навчальних програм, методичне забезпечення інклюзії постають необхідними, але недостатніми кроками в активному впровадженні інклюзивного процесу у педагогічну практику. Тому, одним з важливих, залишається питання особистісної та професійної готовності педагогів ы батьків дітей з ООП до інклюзії. Заклад дошкільної освіти частіш за все є першою ланкою, де у дитини з ООП відбувається входження в інклюзивне середовище. Тому проблема партнерства батьків і педагогів набуває особливої актуальності.

Зауважимо, що інклюзивна освіта висуває нові вимоги до педагогів та батьків. Педагогам необхідно оволодіти новими знаннями у роботі з дітьми, які мають різні види порушень, змінити у доволі короткі терміни алгоритм педагогічної діяльності. Виходячи із філософських засад інклюзії необхідно сформувати та прийняти нову мету освітнього процесу.

Важливим є той факт, що батькам і педагогам необхідно вибудувати партнерські відносини, які характеризують рівень довіри і відкритості, оскільки важливо мати спільний погляд на стратегію роботи з дитиною.

Необхідною умовою реалізації інклюзії є адекватні очікування батьків від перебування дитини в інклюзивній групі, готовність активно брати участь у корекційно-розвитковому процесі, забезпечуючи наступність і в умовах родини.

На думку І. Білозерської партнерські стосунки в тріаді «батьки-педагоги-дитина» є основою батьківської компетентності, формування якої потребує розроблення нового змісту педагогічної діяльності [1].

Аналізуючи наукові дослідження психологічної готовності учасників освітнього процесу до інклюзивної освіти, ми дійшли висновку, що більшість з них присвячені формуванню готовності педагогів.

Науковці О. Данилова, М. Семаго, І. Токарєва, Ю. Силинська та інші у своїх роботах віддають пріоритети знанням основної ідеї інклюзивної освіти, розумінню психофізичних особливостей дітей з різними видами порушень, а також формуванню мотивації педагогів.

Натомість О. Кузьміна, аналізує труднощі педагогів під час впровадження інклюзивної освіти та пропонує розроблену програму їх підготовки [3].

У той же час недостатньо висвітлюються проблеми психологічної готовності батьків дітей з ООП до інклюзивної освіти.

Варто звернути увагу на те, що педагогу необхідно вкрай тактично залучати батьків дітей з ООП до взаємодії. Необхідно знайти порозуміння та працювати спільно. Батьки дітей з ООП повинні отримувати інформацію від усіх спеціалістів, які працюють з дитиною.

Для батьків дітей з ООП найбільш значущими є завдання соціалізації, допомоги, відповідність виховання та навчання індивідуальним особливостям дітей. Виховання дітей дошкільного віку тісно пов’язане з психологічною та педагогічною просвітою батьків. Кожна родина на власний розсуд визначає для себе процес виховання, але потребує кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу.

Ми вважаємо, що найбільш результативними формами роботи для вирішення даного завдання є консультування, круглі столи, навчальні семінари, тренінги. Ця робота достатньо складна але беззаперечно сприяє встановленню довіри між педагогами та батьками, збагаченню знань про особливості інклюзивної освіти. Партнерство педагогів та батьків сприяє зміні ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Білозерська І. О. Реалізація компетентнісної парадигми у роботі з батьками дітей із порушеннями психофізичного розвитку. *Особлива дитина: навчання та виховання. Дефектологія.* 2011. № 3. С. 14-17.

2. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа : особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

3. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2015. 319 с.

Петровська К. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ПАРТНЕРСТВО ВОЛОНТЕРСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗІ СТАТУСОМ «ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕННА ОСОБА»

Протистояння на Донбасі вже сьомий рік поспіль негативно впливає на економічний та соціальний показники розвитку всієї України. Ведуться воєнні дії, тисячі захисників та захисниць відправляються в зону проведення операції об'єднаних сил (ООС) для захисту територіальної цілісності нашої країни [1].

Збройне протистояння на сході нашої країни продовжує чинити руйнівний вплив на дітей, молодь, педагогів та систему освіти в цілому, особливо в районах уздовж так званої «лінії розмежування». Вагомий вклад у позитивний розвиток подій вносять волонтери. Адже волонтерство є основою розбудови та розвитку громадянського суспільства. Вона втілює у себе найшляхетніші прагнення – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх без виключення.

У часи соціальних потрясінь волонтери мусять показати суспільству все на що вони здатні, проявляти високий професіоналізм, відповідальність, чуйність і повагу до кожного. Слід відзначити, що волонтерська діяльність розповсюджується не тільки на допомогу бійцям, але й на роботу з іншими категоріями населення, які перебувають в зоні воєнних протистоянь, а також виїхали до інших областей. Однією з таких категорій є учнівська молодь. Існує чимало свідчень негативних наслідків цього конфлікту для 735 тис. дітей, які навчаються і педагогів, які викладають у більше ніж трьох тисячах закладах освіти на постраждалих територіях. Освітній процес часто порушується, а благополуччя і навчання дітей і молоді страждає через зумовлений конфліктом стрес, травми і токсичний страх. Оскільки педагоги одночасно є і піклувальниками і жертвами, їхня здатність навчати також потерпає через численні стресові ситуації [2].

Зважаючи на обставини, керівники всіх освітніх установ розгорнули на базі закладів освіти осередки надання соціально-психологічної допомоги. Такий напрям роботи є специфічним, тому постала гостра потреба у розробці алгоритму дій фахівців цих пунктів та підготовки волонтерів до надання необхідної допомоги молоді, що потрапила в складні життєві обставини (далі СЖО).

На часі вченими та практиками ведуться розвідки у цьому напряму. Різноманітним аспектам зазначеної проблематики присвячено низку наукових праць. Серед них слід виділити роботи Р. Бандури, Ф. Василюк, Н. Заверико, І. Звєрєвої, Н. Зімовець, Н. Осухової, Н. Пуховського, О. Фетисової, С. Харченко та ін. До питань соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми у конфліктний і постконфліктний період звертаються Л. Ковальчук, Н. Максимова, Т. Семигіна та інші науковці. Так, наприклад, колективом авторів (Н. Бочкор, Є. Дубровська, О. Залеська, О. Калашник, Л. Ковальчук, К. Левченко, В. Панок, Т. Рєпнова та ін.) були розроблені методичні рекомендації зі здійснення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми та їхніми батьками, педагогічними працівниками в

період переживання соціально-політичних конфліктних та постконфліктних ситуацій. Я. Сухенко та Н. Лук'яненко були розроблені методичні рекомендації керівникам районних (міських) психологічних служб, практичним психологам і соціальним педагогам щодо подолання кризових ситуацій в освітньому середовищі.

Дослідженням різних аспектів проблем розвитку волонтерських рухів займалося чимало вчених. Питання розвитку волонтерства в соціальній сфері обґрунтовували О. Безпалько, П. Буасьє, Ю. Пермяков, Л. Полехіна, Т. Семигіна та ін. Описом змісту, напрямів та форм волонтерської діяльності займалися Р. Вайнола, О. Решетніков, А. Ходорчук, Е. Холостова та ін., аналізувала правові основи діяльності волонтерства в Україні С. Шиндаулетова та ін. Питання доброчинності, молодіжного лідерства в контексті волонтерства у вітчизняній науці та практиці досліджували О. Брижовата, І. Грига, Л. Дума, Н. Заверико, І. Звєрєва, І. Іванова, А. Капська, О. Карпенко, Н. Комарова, О. Лозовицький, В. Назарук, І. Пінчук, Н. Романова, Ф. Ступак, С. Толстоухова, І. Трубавіна, О. Яременко та ін.

Також питанням допомоги, підтримки та супроводу людей у СЖО займається Міжвідомча мережа з питань освіти в надзвичайних ситуаціях. Це глобальна мережа, члени якої спільно надають гуманітарну допомогу та сприяють розвитку з метою забезпечення здійснення права кожної людини на освіту в надзвичайних ситуаціях і в період відновлення після кризи. Керівництво та управління мережею здійснює Координаційна група МСОЧС; в даний час її членами є організація «Кэйр», Чайлдфанд Інтернейшнл, Освітній траст для біженців, Міжнародний комітет порятунку, Міжнародна організація «Врятуйте дітей», Інститут відкритого суспільства, ЮНЕСКО, УВКБ ООН, ЮНІСЕФ та Світовий банк [2].

Нормативно-правові, практичні аспекти здійснення соціального супроводу різних категорій населення прописані у Законі України про «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «Про гуманітарну допомогу»; Листах МОН України «Про надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу», «Щодо навчання дітей військовослужбовців, які переїхали з АР Крим та м. Севастополя на постійне місце проживання до інших населених пунктів України» та ін.

Однак, незважаючи на значну увагу міжнародної спільноти, державних структур, закордонних та вітчизняних науковців до цієї проблеми, залишаються деякі аспекти допомоги, які неможливо передбачити заздалегідь, адже кожен випадок унікальний і вимагає від суб'єктів допомоги високого професіоналізму і здатності орієнтуватися у вирії мінливих подій.

Через близьке сусідство за роки протистоянь три області України (Запорізька, Дніпропетровська та Харківська) прийняли найбільшу кількість вимушених переселенців. За даними Міністерства соціальної політики загальна кількість переселенців в Україні станом на 8 лютого 2021 року, становить 1 млн. 459 тис. 824 особи (Харківська обл. – 135 351; Дніпропетровська обл. – 71 467; Запорізька обл. – 56 233). Вибір переважною більшістю ВПО міст та регіонів сусідніх до попереднього проживання свідчить про намір повернутися до малої батьківщини. Зважаючи на це, надмірна концентрація ВПО лягає важким тягарем на інфраструктуру, ринок праці та житла регіонів переселення.

Також вимушена міграція спричинила ряд психологічних та соціальних проблем. Більшою мірою це торкнулося дітей, для яких втрата малої батьківщини, будинку, друзів, всього, що їх оточувало і було рідним та близьким, викликає негативні зміни психічного стану, призводить до стресів, підвищеної тривожності, страху. Такі розлади є ще більш глибокими та серйозними, якщо при цьому дитина була свідком бойових дій або пережила смерть близьких чи знайомих. Разом із тим, потрапляючи в іншу культуру, дітям вимушених переселенців часто дуже важко адаптуватися до нових умов, відмовитися від звичного для них способу життя, прийняти інші соціальні норми, правила поведінки. Тому виникає необхідність соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців, щоб допомогти їм позбутися негативних переживань, подолати стресові стани та депресію, швидше адаптуватися до нових умов поселення.

На сьогоднішній день ситуація, яка склалася ускладнюється ще й тим, що збройний конфлікт не вщухає і наразі незрозумілим є час та спосіб його завершення. Це посилює тривожність у суспільстві, страхи, розчарування і вимагає організації ефективної та злагодженої роботи фахівців різного профілю. Соціальний супровід учнівської молоді зі статусом «внутрішньо переміщена особа» є нагальною проблемою громадськості в цілому та спеціалістів закладів освіти (психологів, соціальних педагогів) безпосередньо, а реалізація програм та різноманітних способів допомоги це суспільна місія волонтерів. Злагоджені дії, партнерство та взаємодія волонтерських організацій – це необхідна умова ефективної роботи механізму соціального супроводу учнівської молоді зі статусом «внутрішньо переміщена особа».

Список використаних джерел

1. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 27.03.2015 р. № 245. URL: htpp:// www.zakon.rada.gov.ua.

2. Освітній кластер в Україні. URL: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/1_education_cluster_strategy_ukraine_final_23.09.2019_ukr.pdf.

Пономаренко О. В.
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА НУШ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СЬОГОДЕННЯ

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення системи освіти в Україні є подальше впровадження інклюзивного навчання, спрямованого на реалізацію прав дітей і молоді з особливими освітніми потребами на якісну освіту, повноцінне спілкування, різнобічний розвиток та участь у соціокультурному житті країни. Важливість розвитку інклюзивного навчання визнана на міжнародному рівні, про що свідчить, зокрема, резолюція 48-ї Міжнародної конференції з освіти «Інклюзивна освіта: шлях до майбутнього», що відбулася під егідою ЮНЕСКО (Женева, 2008 р.).

У резолюції зазначено: «Дедалі частіше визнається, особливо в Європі, що дітям з особливими потребами краще відвідувати звичайні школи, отримуючи за цих обставин різноманітні форми спеціальної підтримки».

Враховуючи успішний досвід та усталену практику європейських країн щодо організації інклюзивної освіти, у новому Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19 до засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності віднесено розвиток інклюзивного освітнього середовища, зокрема в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ст. 6). У Концепції нової української школи, ухваленій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 р. № 10, наголошується: «У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема, корекційно реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання». Розширення практики інклюзивного й інтегрованого навчання дітей і молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, визначається як одне з основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [2].

Онлайн-опитування батьків Запорізької області, яке здійснювалося за допомогою Google Docs на блозі науково-дослідної лабораторії інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. З опитаних батьків учнів інклюзивних класів, майже 70% оцінили себе як таких, що добре, або дуже добре ознайомлені з концепцією інклюзивного навчання, 41% вказали, що спільне навчання здорових дітей і дітей з особливими освітніми потребами позитивно впливає на дітей з особливими освітніми потребами, а 39% зазначили позитивний вплив на всіх дітей. Майже 40% батьків підтверджують, що спільне навчання формує в дітей доброту, співчуття, бажання допомогти, а майже 30%, вважають, що це дозволяє дітям не відриватись від своєї родини та друзів. Отже, ми отримали інформацію, що більше 80% батьків підтримують інклюзивне навчання, більше 70% опитаних вважають доцільним навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. Однак, 9% батьків зазначили, що інклюзивне навчання є малоефективним для дітей з особливими освітніми потребами, і стільки ж батьків вказали, що спільне навчання гальмує освітній процес. Така думка окремих батьків спонукає до подальшої роботи для максимального забезпечення потреб (зокрема особливих) всіх дітей.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти цінні й активні члени суспільства. Практичний досвід реалізації інклюзивного навчання є підтвердженням того, що діти з особливими освітніми потребами завдяки взаємодії зі здоровими дітьми мають прискорення когнітивного, фізичного, мовленнєвого, соціального й емоційного розвитку. А діти з типовим рівнем розвитку у процесі спілкування та спільного навчання з дітьми з ООП стають більш чуйними й толерантними, вміють допомогти іншому та готові це зробити. Вчителі у процесі роботи в інклюзивному класі краще розуміють відмінності в розвитку учнів й активніше взаємодіють із батьками.

У Новій українській школі має заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими освітніми потребами створюються умови для навчання спільно з однолітками, розробляються індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, здійснюється психолого-педагогічний супровід із використанням необхідних засобів навчання.

У Концепції Нової української школи зазначається, що виховний процес буде невід'ємною складовою загального освітнього процесу й орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні й соціально-політичні. Зважаючи на ці підходи, до сучасного вчителя висуваються нові вимоги, важливим чинником професійного становлення якого є цінності, зокрема інклюзивні (рівність, рівноправність, об'єктивність й справедливість, права людини, участь, повага до різноманітності, спільнота та співпраця, сталий розвиток, ненасильство, довіра й участь, чесність, мужність, радість, співчуття, надія й оптимізм, краса, мудрість) [1].

Список використаних джерел

1. Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області : науково-методичний аспект : монографія/ упор. : Т. Є. Гура; ред. Т. Я. Озерова. Запоріжжя : СТАТУС, 2018. 328 с.

2. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти : витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія. Київ : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.

Попова А. С.
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ДОСВІД КАНАДИ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта є однією із складових компонентів 4-ї цілі сталого розвитку у напрямі розбудови якісної освіти, яка спрямована на створення системи всеохоплюючої і справедливої якісної освіти і заохочення можливостей навчання протягом усього життя для всіх. У цьому аспекті стратегічно важливого значення для кожної країни, зокрема і України, набуває проблема організації такої системи освіти, яка б була б релевантна вимогам сьогодення із забезпеченням можливості кожного реалізувати своє право на освіту, що задекларовано у Загальній декларації прав людини, Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права, Конвенції про права дитини та інших міжнародних документах світового співтовариства. Україна порівняно з іншими країнами має незначний досвід організації інклюзивної освіти, що зумовлює вивчення, систематизацію, узагальнення досвіду країн-флагманів, зокрема Канади, та використання зарубіжних конструктивних ідей в українську освітню практику.

Канада є країною-флагманом у впроваджені інклюзивної освітньої практики у систему шкільної освіти. Історія розвитку інклюзивної освіти бере свій початок з

1980-х років 20 ст., основними ініціаторами запровадження офіційного терміну «інклюзивна освіта» та впровадження її принципів у систему освіти були Марша Форест та її чоловік Джек Пірпойнт, які спрямовували свою дослідницьку діяльність на вивчення ефективності навчання для людей з особливими освітніми потребами у різних типах закладів освіти, ідеї яких були офіційно задекларовані Саламанською декларацією (1994) [1].

Інклюзивна освіта є обов'язковою в шкільній системі Канади та її провінціях, що задекларовано у національних документах, зокрема статті 15 Канадської хартії прав і свободи, де визначено, що «кожна людина рівна перед законом і відповідно до закону має право на рівний доступ і користування законом без дискримінації і, зокрема, за ознакою наявності розумових чи фізичних вад». У Законі про громадянство стверджується, що незаконним є відмова у доступі до будь-яких форм освіти [2].

У Канаді інклюзивна освіта – це більше, ніж метод чи стратегія. Це спосіб життя, який безпосередньо пов'язаний із системою світових цінностей, які ґрунтуються на різноманітності людських можливостей і потреб відповідно до їх індивідуальних особливостей. Інклюзивна освіта також є філософським і практичним освітнім підходом, який спрямований на задоволення індивідуальних потреб, і забезпечення рівного доступу для всіх учнів до освітніх програм, які пропонуються в звичайних класах.

Особливістю канадського державного устрою є те, що країна поділена на 10 провінцій і 3 північні території, кожна з яких має свою юридичну та організаційну практику впровадження інклюзивної освітньої практики та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Тому, включення «учнів з особливими потребами» до звичайних класів із різним ступенем участі їх в освітньому процесі є частиною освітньої політики в кожній юрисдикції Канади.

Піонером Канади у галузі впровадження інклюзивної освітньої практики є провінція Нью-Брансвіка, яка починаючи з 1986 року змінювала свою політику стосовно сегрегації учнів за ознакою здоров'я. У 2013 році міністр освіти та розвитку дітей раннього віку підписав Політику Нью-Брансвіка «322» щодо інклюзивної освіти, яка є юридично обов'язковою і спрямованою на встановлення вимог до системи інклюзивної освіти для всіх державних шкіл, що контролюється Департаментом освіти та розвитку дітей раннього віку цієї провінції [1, 2]. Особливістю політики є розроблені чіткі вимоги і стандарти для закладів освіти щодо включення різних категорій учнів у процес інклюзивного навчання, а також заборона розробляти та впроваджувати відокремлені та альтернативні освітні програми для дітей, починаючи із закладів дошкільної освіти і до 8-го класу. Важливого значення у Політиці надається використанню позитивної лексики стосовно різних категорій учнів, зокрема виключення терміну «особливі освітні потреби» задля уникнення дискримінації дітей з інтелектуальними чи іншими вадами.

Відповідно до Політики «322», інклюзивна освіта у провінції Нью-Брансвіка розглядається як поєднання філософії та педагогічної практики, що дозволяє кожному учню відчувати себе гідним і впевненим задля повноцінного гармонійного розвитку . Вона заснована на системі цінностей і переконань, зосереджених на найкращих інтересах учня, що сприяє соціальній згуртованості, включеності, активній участі в

навчанні, повноцінному шкільному досвіді та позитивній взаємодії з однолітками та іншими в шкільній спільноті [1, 2].

Впровадження Політики Нью-Брансвіка «322» вже за рік дало позитивні результати щодо змін у системі освіти та забезпеченні принципу соціальної справедливості та рівності. У 2014 році Нью-Брансвіку було присуджено премію ЮНЕСКО/Еміра Джабера аль-Ахмада аль-Джабера ас-Сабаха за сприяння якісній освіті для людей з розумовими вадами.

Отже, сучасна інклюзивна освіта Нью-Брансвіка служить зразком для інших, які прагнуть посилити інклюзію в закладах загальної середньої освіти. Протягом останніх трьох років лідери освіти з Квебеку (Канада), Іспанії, Швейцарії та інших країн відвідували школи Нью-Брансвіка задля вивчення передового досвіду політики «322». У цьому аспекті перспективою подальших досліджень є вивчення, систематизація та узагальнення досвіду провінції Нью-Брансвіка, а саме політики 322, задля впровадження її конструктивних ідей в українську практику інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Bunch G. Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 2015. № 18 (1). P. 1-15.

2. Haché-Mallet D. The journey to inclusive schooling. *Inclusive Education*. Canada, 2020. P. 23-25. URL: https://bit.ly/2YWUumk.

Удич З. І.
кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

СПІВДІЯ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ

Батьки завжди були важливими суб’єктами освітнього процесу своїх дітей. Їхнє залучення на партнерських засадах і якісна взаємодія із іншими учасниками, які організовують даний процес, є визначальним у впровадженні інклюзивної освіти. Без активної участі батьків реалізувати функції команди психолого-педагогічного супроводу здобувача освіти із особливими освітніми потребами буде неможливо. Ось декілька вагомих аргументів: на законодавчому рівні піклування про здоров’я, фізичний, духовний і моральний розвиток дитини, а також відповідальність за її виховання, навчання і розвиток, створення умов для розвитку її природних здібностей, збереження здоров’я, її підготовка до самостійного життя та праці покладено на батьків або осіб, які їх замінюють; обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти [1]. А також, якщо батьки якісно виконують свої обов’язки, є педагогічно обізнані, то вони володіють оперативною й об’єктивною інформацією щодо особливостей розвитку та

психофізичного стану дитини, ефективних методів комунікації, мають налагоджений емоційний контакт із нею, мають розуміння та бачення життєвої траєкторії дитини та впливають на її реалізацію на усіх етапах.

Однією із ознак команди психолого-педагогічного супроводу (далі – КППС) є її склад, тобто входження представників різних спеціальностей. За класифікацією М. Ісхакової, така команда є крос-функціональною (cross-functional teams. Зважаючи на це, важливо передбачити процес командотворення (team buildin) ще до того, як КППС приступить до виконання своїх прямих функцій, щоб вона перейшла від статусу формальної, затвердженої керівництвом, управлінської структури в робочу групу, у якій панує неформальна, відкрита позитивна атмосфера, усім добре зрозуміла мета співдії, налагоджена комунікація, встановлені правила взаємодії, в обговоренні принципових питань беруть участь усі члени команди, заохочується висловлювання різноманітних ідей і усі учасники обізнані із специфікою реалізації інклюзивного навчання. Особливе місце тут відводиться батькам, які, зазвичай, не є фахівцями у психолого-педагогічній сфері і можуть почуватися некомфортно, або ж бути агресивно налаштованими до співпраці. Процес має включати наступні етапи:
1) утворення КППС згідно наказу керівника закладу освіти відповідно до потреб здобувача освіти та рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру; 2) формування і розвиток навичок командної роботи (team skills), 3) формування командного духу (team spirit); 4) формування команди (teambuilding). Визначальними принципами співдії КППС мають стати: цілеспрямованість, пріоритетність сім'ї, індивідуальний підхід, узгодженість дій, гнучкість, відкритість, конфіденційність, доступність, комплексність, безперервність, партнерство, різноманітність, добровільність, системність. Демонстрація даних принципів у дії дозволить швидше налагодити взаємодію із батьками.

За результатами наших попередніх досліджень встановлено, що налагодження позитивного контакту із батьками дитини із особливими освітніми потребами та залучення їх до КППС передбачає такі загальні етапи:

1) *підготовчий* (планування взаємодії з батьками, вивчення первинної документації, утворення КППС);

2) *контактний* (знайомство, створення і підтримка атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, формування мотивації до співпраці);

3) *діагностичний* (отримання і систематизація інформації про сім'ю та учня, з'ясування наявних у сім'ї ресурсів, необхідних для реалізації індивідуального плану розвитку);

4) *моделювальний* (погодження цілей та перспектив співдії; визначення шляхів подолання можливого негативного педагогічного досвіду батьків, проблем у взаємодії із дитиною, конфліктності та кризи сім'ї;

5) діяльнісний (реалізація функцій КППС);

6) рефлексивний (підбиття підсумків співпраці, осмислення результатів, ефективності залучена) [2].

Важливо також спонукати батьків вчасно надавати КППС усю необхідну та корисну інформацію, яка допоможе укласти та успішно реалізувати індивідуальну

програму розвитку дитини, реагувати на зміни у розвиту дитини та залучати додаткових фахівців.

Таким чином, усі члени КППС мають працювати на засадах партнерства. Для цього лідеру команди необхідно подбати про якісне проходження нею усіх етапів налагодження співдії та залучення батьків.

Список використаних джерел

1. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. Дата оновлення : 01.12.20-21 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text.

2. Удич З. І. Проблема комплексного супроводу сім'ї дитини із особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали І Всеукр. міждисцип. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 8 квіт. 2021 р.). Тернопіль, 2021. С. 174-179. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18731.

СЕКЦІЯ 5.
СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Афузова Г. В.
кандидат психологічних наук, доцент
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ У СВІТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

Проєвропейська орієнтація України передбачає імплементацію основних європейських цінностей, основоположними з яких, з точки зору гуманізму, є повага до прав людини; солідарність, підтримка інших; повага до людської гідності та різноманітності, рівність, свобода, демократія. Водночас ми спостерігаємо поширення в українському суспільстві ідей інклюзії, які частіше сприймаються виключно в контексті освітньої інклюзії, що, на нашу думку, дуже звужує значущість цього феномену. У соціальному світі, незалежно від того, чи визнається людина соціумом, представляє або забезпечує його, чи піддається остракізму, ігнорується чи засуджується, – результатом є сукупність соціальних практик. З цієї точки зору нам імпонує позиція біоекологічної перспективи – багатовимірної моделі людського розвитку, яка служить інструментом для розуміння складності впливів, взаємодій та стосунків між окремою людиною та кількома іншими системами, пов'язаними з особистістю (Swart & Greyling, 2011; Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998), що, з одного боку, стимулює розвиток самої особистості в межах цих систем, а з іншого – сприяє змінам у самих системах [1, с. 73].

У кожній країні є певні соціальні групи, які стикаються з перешкодами, що не дозволяють їм повноцінно брати участь у політичному, економічному та соціальному житті. Ці групи можуть бути виключені (сегреговані, ізольовані) не тільки через правові системи, ринки землі та праці, але й через дискримінаційні або стигматизуючі погляди, переконання або уявлення. Підґрунтям для цього часто є соціальна ідентичність, яка може залежати від статі, віку, місця проживання, роду занять, раси, етнічної приналежності, релігії, статусу громадянства, інвалідності, сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності, а також інших чинників. Така соціальна ізоляція позбавляє людей гідності, безпеки та негативно впливає на їх якість життя.

Процеси включення та виключення є особливостями всіх ієрархій. В загальних рисах обговорення включення та виключення сприяє спробам визначити те, що можна було б назвати соціальною онтологією, або способом пояснення існування та соціального позиціонування груп у ієрархічно-структурованому суспільстві (Pocock, 1957) [2, с. 1-2]. В цьому контексті актуалізується поняття «стигма» та «стигматизація», оскільки стигма і акт стигматизації є поширеною і відомою формою соціальної ізоляції, проте спроби боротися з деякими упередженнями та дискримінацією, визнаними як компоненти стигматизації, відображають форми соціальної інтеграції. З функціональної точки зору стигма має універсальний характер у тому сенсі, що вона спостерігається в більшості людських культур і навіть у

тваринному світі, що обумовлює, наприклад, територіальність у тваринному світі, а також ієрархію статусів між видами та соціальний остракізм. З біологічно детерміністської точки зору стигма виникає не стільки через негативну оцінку, скільки через форму захисної дисоціації, оскільки люди схильні підсвідомо виключати небезпечних (часто на суб'єктивному рівні) «Інших» із соціальних структур та взаємодій (Kurzban & Leary, 2001), або через систему уникнення, яка прагне обмежити можливий контакт із контагіозністю та хворобою (Oaten et al., 2011). Якщо ж відійти від еволюційних характеристик, то дискримінація та упередження як компоненти або форми стигми мають спільні ключові відносини з виробництвом та відтворенням владних взаємин (Parker, 2012; Parker & Aggleton, 2003; Link & Phelan, 2001). Відповідно, стигма може бути дуже заплутаним соціальним процесом, який соціологія представляє як поєднання досвіду, очікування та сприймання шкоди звинувачення та знецінення; страхи та біль відкидання та виключення; а також надії та бажання на прийняття та включення (Scambler, 2009) [2, с. 5-6].

Незважаючи на спроби науковців сформулювати загальноприйнятні об'єктивні визначення соціальної ізоляції та включення (інклюзії), завжди існуватимуть моделі формування кордонів, специфічні для конкретних контекстів. Частково це пов'язано з тим, що вага включення та виключення залежить від особливостей будь-якого даного суспільства (March et al., 2006; O'Brien, Wilkes, de Haan, & Maxwell, 1997; et al.), які можуть набувати форми традиційних та історичних моделей стратифікації або ґрунтуватися на тому, як окремі групи та/або характеристики можуть бути оцінені порівняно з іншими. При цьому і досі залишається остаточно невизначеним, які елементи даного суспільства чи соціальної структури, якщо такі є, можуть пом'якшувати види динаміки виключення/включення, які можна розглядати як репрезентативні для нормативної практики. Наприклад, у деяких соціальних контекстах моделі включення та виключення можуть відображати різні стадії соціального та економічного розвитку. З іншого боку, ці моделі можуть змінюватися в залежності від типу та/або політичної орієнтації урядів або від релігійного, етнічного чи культурного складу даного суспільства [2, с. 7].

У зв'язку з варіаціями в дискурсах щодо соціальної інклюзії, можна стверджувати, що соціальна ізоляція трансформується в культурний феномен, виняток стає соціальним статусом, що оспорюється між ієрархічною оцінкою різних видів соціальної ідентичності (соціально небезпечною та соціально прийнятною) у соціальному світі, намагаючись виправити внутрішні проблеми, притаманні несправедливому поділу ресурсів у матеріальному світі [2, с. 10]. Якщо не буде усунуто корінних причин структурної ізоляції та дискримінації, буде складно підтримувати стійке інклюзивне зростання та підвищення якості життя у суспільстві, яке прагне до сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Афузова Г. В. Вища освіта в контексті Європейських цінностей різноманітності та інклюзії. *Вища освіта України*. 2021. № 3 (82). С. 67-74.

2. Allman D. The Sociology of Social Inclusion. *SAGE Open. January*, 2013. doi: 10.1177/2158244012471957.

Буян М. Д.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Размолодчикова І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

У сучасному світі все більше і більше відчувається вплив соціальних мереж на суспільство. Особливо це можна спостерігати на прикладі молодого покоління.

Питання впливу соціальних мереж на соціалізацію та розвиток особистості висвітлювалося у працях таких зарубіжних вчених як: А. Голдберг, К. Янгта Д. Грінфілд. Теж саме питання розглядали і українські вчені: О. Бєлінська, Ю. Бабаєва, А. Жичкина та інші. Також сучасними дослідженнями у галузі соціалізації молоді через соціальні мережі та їх позитивного та негативного впливу займається американська Академія Ньюпорта – реабілітаційний центр для підлітків.

Вплив соціальних мереж на молодь поширюється на важливу частину її розвитку: формування власної унікальної ідентичності, формування соціальної відповідальності. Отже, соціальні мережі є своєрідним майданчиком для підлітків, щоб практикувати навички комунікації, критичного мислення, креативності, тайм-менеджменту та ін. Сюди також входять само презентація та саморозкриття – обмін своїми думками, переконаннями та уподобаннями.

Дружба та соціальні навички – це додаткові сфери, в яких вплив соціальних мереж на молодь є як позитивним, так і негативним. У звіті Pew Research Center 81% підлітків в опитуванні зазначили, що соціальні мережі дають змогу бути більш пов'язаними з тим, що відбувається в житті друзів. Крім того, дві третини підлітків сказали, що ці платформи дають їм відчуття, ніби у них є люди, які підтримають їх у важкі часи [2].

Також з низки позитивних причин впливу соціальних мереж на сучасну молодь можна виділити:

- ***формування соціальної відповідальності.*** Перетворення соціально-економічного життя суспільства та державно-політичної перебудови, висувають нові вимоги до таких рис особистості як, активність, самостійність, соціальна відповідальність. Передумовою соціальної відповідальності є вибір індивідом можливих форм поведінки [1, с. 47].

- ***громадська позиція***. Підлітки, які знайомі з новинами та цікавляться ними, з більшою ймовірністю цікавляться такими основними соціальними та політичними проблемами, як зміна клімату. У цьому прикладі ЗМІ можуть заохочувати їх до більшої участі як громадян у своїх громадах;

- ***здоровий спосіб життя.*** Підлітки також можуть отримувати важливі повідомлення про здоров'я в соціальних мережах та інших медіа. Це може включати повідомлення, спрямовані на запобігання депресії та самогубства серед молоді, пропагування позитивних, шанобливих стосунків або заохочення до здорового харчування та звичок способу життя [3].

Під час пандемії соціальні мережі стали одним із найчастіших, а іноді і єдиним способом спілкування підлітків з однолітками. Але все ж таки є різниця між друзями підлітків у соціальних мережах та їхніми справжніми друзями: опитування Pew [2] показало, що 60% підлітків проводять час зі своїми друзями он-лайн щодня або майже щодня, і лише 24% – особисто (до ситуації з COVID-19). Ця статистика підкреслює, як інтернет-спілкування поступово замінює спілкування у реальному житті, і з набуттям одних соціальних навичок можна легко втратити вже набуті при безпосередньої комунікації між людьми.

Також серед негативних причин впливу на соціалізацію сучасної молоді виокремлюють:

- ***зображення тіла***. Якщо підлітки досить часто бачать у засобах масової інформації нереалістичні типи статури, це може вплинути на їх уявлення щодо «ідеального тіла». Це особливо небезпечно, коли немає нікого, хто зміг би пояснити недоречність цих висловлювань;

- ***загроза здоров'ю та способу життя***. Соціальні мережі можуть впливати на рішення, які приймають підлітки щодо свого здоров'я та способу життя. Наприклад, мас-медіа можуть робити акценти на «крутість» або «дорослість» шкідливих звичок: куріння, вживання алкоголю і т. ін.

- ***громадська позиція.*** Доволі часто соціальні мережі використовують для розповсюдження «фейкових новин» у політиці, культурі та інших медіа сферах і, на жаль, більшість молодого покоління ще не здатна виокремити правдиву інформацію від дезінформації. Або ще гірше – приєднання до он-лайн-форумів, які пропагують упереджене чи ненависне ставлення до конкретних груп людей [3]

Висновки. У сучасних реаліях засоби масової інформації відіграють не аби яку роль у житті підростаючого покоління. Тому важливо пам'ятати, що соціальні мережі це не єдиний спосіб соціалізації у суспільстві, потрібно вміти встановлювати баланс між інтернет-активністю та реальним життям.

Список використанних джерел

1. Размолодчикова І. В. Формування соціальної відповідальності як умова соціалізації особистості. *Сучасна освіта: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 8. С. 47.

2. Newport Academy – How Does Social Media Affect Teenagers? URL: https://www.newportacademy.com/resources/well-being/effect-of-social-media-on-teenagers/.

3. The Aus tralian Parenting Website – Media in fluence onteenagers: social media, movies, You Tu beandapps. URL: https://raisingchildren.net.au/pre-teens/entertainment-technology/media/media-influence-on-teens.

Гнідько Ю. В.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Соловйова Т. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У зв'язку зі зростанням у державі негативних соціальних та економічних тенденцій, констатується загострення проблем усіх уразливих верств населення, зокрема сімей, які виховують дітей з особливими потребами. З огляду на це, перед різними соціальними установами постають завдання дотримання вимог держави та суспільства при організації надання допомоги сім'ям дітей з особливими потребами у сучасних соціально-економічних умовах. Про актуальність проблеми свідчить те, що традиційний підхід у сучасній психолого-педагогічній практиці характеризується однобічністю тому, що спрямовує зусилля спеціалістів на реабілітацію дитини, а робота з сім'єю використовується як опосередкований вплив на цей процес. На сучасному етапі важливого значення набуває сприйняття сім'ї як цілісності, що потребує спрямування психолого-педагогічної роботи не тільки на реабілітацію дитини, але й на підвищення рівня адаптації батьків до життєвих умов, пов'язаних з вихованням дитини з обмеженими можливостями.

Серед науковців, які приділяли увагу питанням проблем сімей, що виховують дитину з особливими потребами О. Безпалько, І. Іванова, Є. Смирнова, А. Капська, та ін. Взагалі, сім'я, сімейні взаємовідносини були предметом досліджень І. Трубавіної, Т. Алєксєєнко; дослідженням кризових ситуацій у сім'ях з дитиною з порушенням психофізичного розвитку вивчались в роботах В. Жмира, З. Зайцевої; специфіку соціально-педагогічної роботи з сім'ями дітей з особливими потребами розглядали Л. Кобилянська, С. Толстоухова, Т. Соловйова та інші науковці. *Метою* нашої роботи є висвітлення особливостей психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Сім'я, що виховую особливу дитину має низку відмінностей від інших родин. Переживання сім'єю стресу, що виникає під час народження (чи встановлення діагнозу) дитини з обмеженими можливостями порушує структуру сім'ї кількісно та якісно. Подібні структурні зміни викликають функціональні порушення: кожна сімейна функція (економічна, репродуктивна, рекреаційна, виховна тощо) видозмінюється, набуває нового значення, з'являються такі нові, специфічні функції, як реабілітаційна, компенсуюча, корекційна [1].

Взагалі, сім'ї, що виховують дитину з обмеженими можливостями, через інвалідність останньої, складають окрему категорію населення, яка має низку особливостей і проблем, пов'язаних із впливом сім'ї на стан дитини та впливом дитини на соціально-психологічний клімат родини; сутність психолого-педагогічної роботи з батьками дітей з обмеженими можливостями полягає в організації взаємодії між фахівцем і батьками на певних засадах і принципах, спрямованої на підвищення рівня адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини [2].

Процес психолого-педагогічної роботи з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами включає планування діяльності, реалізацію поставлених завдань,

удосконалення керування психолого-педагогічною діяльністю, прогнозування наслідків та моніторинг. Провідними напрямами психолого-педагогічної роботи з такими сім'ями, є діагностичний, консультативний, корекційний, реабілітаційний, прогностичний, профорієнтаційний, координаційний.

Зміст допомоги соціального педагога або психолога даній категорії залежить від рівня адаптації сім'ї до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини, специфіки їхніх проблем, конкретних запитів, і включає такі аспекти: психологічний, педагогічний, соціально-правовий тощо. Т. Соловйова [2] визначає такі соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з обмеженими можливостями: урахування соціальної специфіки явища дезадаптації, практичне втілення якого передбачає роботу з оточенням з формування позитивного ставлення до проблем інвалідності у суспільстві та роботу з батьками, спрямовану на подолання наслідків неадекватного відношення до людей з обмеженими можливостями на всіх рівнях соціального спілкування; удосконалення змісту, форм і методів роботи з батьками дітей з обмеженими можливостями, що передбачає врахування у роботі передового практичного досвіду адаптованого до проблем, інтересів і потреб конкретних батьків; особистісно-орієнтований і комплексний підходи, що забезпечуються створенням умов для формування суб'єктності особистостей батьків і використанням різноманітних форм і методів соціальної роботи, що охоплювали різні аспекти допомоги сім'ям: соціально-психологічний, соціально-правовий, медичний тощо.

Отже, зміст роботи спеціаліста з батьками особливої дитини реалізується в певних формах і за допомогою методів, що відповідають поставленим цілям і завданням. Психолого-педагогічна робота з такими сім'ями включає аспекти: педагогічний, психологічний, соціальний, правовий, та напрямки: профілактичний, реабілітаційний, корекційний і діагностичний, які ґрунтуються на визначених принципах і спрямовані на підвищення якості життя сім'ї дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.

2. Соловйова Т. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю, в закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 418-429.

Голованова Т. П.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ COVID-19

Упродовж останнього десятиліття в Україні активізувалась проблема інклюзивної освіти. Створення інклюзивної освіти в Україні не проходить легко, без суперечностей. Цей процес відбувається в складних умовах і навіть в умовах протидії інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Але кожна дитина

має право на сучасну і якісну освіту. Тому підготовка фахівців, спроможних до здійснення активних заходів щодо створення безпечного, здорового, гендерно чутливого інклюзивного середовища в закладах освіти, вміти бути відкритими у діяльності та співпрацювати з громадськістю – актуальне завдання підготовки майбутніх фахівців.

Результати наших досліджень стосовно проблеми соціальної інклюзії, гендерної рівності, подолання дискримінації, досвід багаторічної взаємодії з державними установами та громадськими організаціями з протидії та запобігання домашнього насильства, жорстокого відношення до дитини, дозволили зробити такі висновки.

По-перше, сьогодні на державному рівні здійснюються важливі ключові кроки у сфері інклюзивної освіти, розбудови безбар'єрної України. Така діяльність сприятиме створенню рівних можливостей для всіх дітей в освітньому процесі та подальшому житті, дає можливість батькам поряд з вчителями, соціальними педагогами, психологами, соціальними працівниками брати участь в освітньому процесі та в житті громади. У Національної Стратегії виокремлено проблеми, вирішення яких буде сприяти ефективності інклюзивної освіти. Серед них: організація освітнього процесу не завжди враховує особливості роботи з особами з особливими освітніми потребами; існує недостатня забезпеченість інклюзивно-ресурсних центрів досвідченими фахівцями; присутні дискримінація та булінг у закладах освіти щодо дітей з особливими освітніми потребами; існує низький рівень планування залучення дітей з особливими освітніми потребами на етапі їх реєстрації в громаді [1]. Треба підкреслити, що з початком пандемії COVID-19 ці проблеми лише загострилися.

По-друге, сьогодні треба відповісти на таке запитання: «Як продовжувати здійснювати соціальну інклюзію в умовах обмежень для боротьби зі спалахом COVID-19?». Країни-учасниці Європейської мережі омбудсменів у справах дітей провели дослідження впливу COVID-19 на права дитини. Результати дослідження було оприлюднено на конференції Європейської мережі омбудсменів у справах дітей (ENOC) [2]. Дослідники стверджують, що ситуація швидко розвивається, буде як і раніше значно впливати на дітей в цілому і погіршувати умови життя найбільш вразливих дітей. Діти з додатковими потребами у навчанні, діти з інвалідністю, діти з психічними захворюваннями, діти з легкими та помірними проблемами психічного здоров'я, діти під опікою, діти, які шукають притулку, або діти – біжінці, діти розлучених батьків, а також діти в системі дитячої юстиції – частіше страждали від надзвичайних заходів у відповідь на COVID-19.

Надзвичайні заходи негативно вплинули на насильство над дітьми. Діти-інваліди, діти з особливими потребами в навчанні, діти, які перебувають під опікою, вважаються більш вразливими, а деякі діти піддаються більшому ризику насильства та зневаги. Непропорційно негативним був вплив на дітей інвалідів, дітей з легкими та помірними проблемами психічного здоров'я, дітей з психічними захворюваннями та дітей з особливими потребами у навчанні.

В Законі України «Про соціальні послуги» визначено поняття «складні життєві обставини», до яких віднесено обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самостійно, а також чинники, що можуть зумовити складні життєві обставини. Стаття 1 містить чинники, що можуть зумовити складні життєві обставини. Серед них:

часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; інвалідність; жорстоке поводження з дитиною; насильство за ознакою статі; домашнє насильство; потрапляння в ситуацію торгівлі людьми [3].

Оцінюючі потреби дитини, психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники повинні керуватися наступними принципами: забезпечення прав дітей, рівності і недискримінації. Рівність і недискримінація дітей означає що діти не повинні зазнавати дискримінації за будь-якою ознакою і в будь – який час. Слід підтримувати дітей у здійсненні всіх їхніх прав, у тому числі шляхом надання інформації, ресурсів та можливостей. Думки дітей мають бути почути та мати належну вагу в будь-якому процесі прийняття рішень, який прямо чи опосередковано впливає на них. Сьогодні важливими напрямками роботи є поширення правдивої інформації, яка призначена для дітей і молоді, щоб врівноважити дезінформацію, з якою часто стикаються діти, підлітки. Важливо впровадження кращих практик програм підтримки та підвищення рівня обізнаності батьків дітей з інвалідністю; врахування рекомендацій міжнародних організацій з захисту прав дітей у соціальній роботі; підвищення рівня обізнаності фахівців щодо прав дітей з інвалідністю, універсального дизайну і доступності.

Список використаних джерел

1. Національна Стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text.
2. Athens Annual Conference Report 2021 ENOC Publication. URL: http://enoc.eu/wp-content/uploads/2021/11/Conference-Report-2021.pdf.
3. Про соціальні послуги : Закон України від 19.06.2003 р. № 966-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15#Text.

Заверико Н. В.
кандидат педагогічних наук, професор
Петрова К. О.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Запорізький національний університет

КОНЦЕПТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ МІГРАНТІВ ТА БІЖЕНЦІВ НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ

Розвиток системи соціальної інклюзії у сучасному вкрай різноманітному суспільстві займає особливе місце в умовах глобалізації світу.

Дослідження концепту соціальної інклюзії необхідно розпочати з визначення поняття. «Соціальна інклюзія» – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального вилучення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя і добробуту відповідно до стандартів якості життя [1].

Соціальна інклюзія охоплює широкий спектр стратегій та ресурсів, орієнтованих на ті групи населення, які перебувають у несприятливому становищі. В умовах глобалізаційного розвитку світу однією з таких категорій населення, що потребують соціальної допомоги, стали мігранти, біженці та внутрішньо переміщені особи.

Німеччина, як одна з провідних країн Європи та світу, демонструє високий рівень включення мігрантів та біженців у німецьке суспільство за рахунок виконання умов інтеграційної програми для іноземців, що сприяло формуванню толерантного відношення з боку німецького населення до мігрантів як у сфері корпоративної етики, так і у повсякденному житті. Саме тому, досвід Німеччини у створенні концепту соціальної інклюзії мігрантів та біженців, включаючи внутрішньо переміщених осіб, є корисним для української держави в умовах продовження військового конфлікту на сході України.

Міграційна хвиля 2015-го року, під час якої до Німеччини прибула рекордна кількість мігрантів та біженців за увесь час існування держави, спровокувала зміни соціального, політичного та економічного характеру у німецькому середовищі. Завдяки ефективній та злагодженій роботі німецького уряду з моменту появи міграційної кризи до моменту її абсолютного врегулювання, Німеччина стала однією з десяти країн світу, які створили безпечні та комфортні умови проживання мігрантів та біженців у країні.

Початковим етапом інтеграції біженців у німецьке суспільство стало надання комфортних умов житла та забезпечення соціальних гарантій на отримання їжі, одягу, побутових та інших необхідних речей. Відповідні положення містяться у Законі Німеччини «Про надання притулку для біженців» [2]. Наступним етапом у формуванні системи соціальної інклюзії мігрантів та біженців стала тема їхнього працевлаштування. Однією з важливих державних засад, яка сприяла створенню позитивної тенденції соціальної інклюзії мігрантів та біженців у сфері працевлаштування став законопроект «Заходи щодо інтеграції біженців». Заходи щодо інтеграції біженців (FIM) – це федеральна програма, в рамках якої Державне управління у справах біженців, агентство і Федеральне агентство зайнятості працюють разом над створенням робочих місць для біженців. Таким чином, у рамках цієї програми, спільними зусиллями німецький уряд надав біженцям додатково 100 000 робочих місць [2]. Однак, однією з головних проблем, що спіткала біженців при працевлаштуванні у німецькі компанії, є недостатній рівень знань німецької мови. Одним із шляхів вирішення можливої проблеми стала організація німецьким урядом у кожному штаті безкоштовних обов'язкових розмовних курсів. Кожен інтеграційний курс для біженців, який було розроблено німецьким урядом, складається з розмовного курсу і орієнтаційного курсу. На наступному етапі інтеграційної політики біженців у німецьке суспільство, уряд акцентував увагу на необхідності отримання освіти та професійної підготовки. Зокрема, у програмі інтеграції біженців була відзначена необхідність відвідування дитячих садків дітям біженців з метою розвитку мовленнєвих навиків дитини [3]. На додаток до національних інтеграційних заходів інтеграційна політика в багаторівневій системі також здійснюється на державному та муніципальному рівні. Всі федеральні землі розробили концепції інтеграції і відповідні керівні принципи їх реалізацій.

На основі вищезазначеної інформації, нами було виділено наступні інструменти побудови концепції соціальної інклюзії у Німеччині:

- Взаємоповага з боку німецького населення до осіб, які мають інше етнічне, культурне та релігійне походження;
- Забезпечення прав і свобод іноземних мігрантів та їх сімей не тільки у вигляді нормативно-правових документів, а й у повсякденному житті;
- Реалізація принципу забезпечення рівноправного доступу до отримання того чи іншого виду соціальних послуг та соціальних благ;
- Розробка актуальної державної стратегії в сфері освіти, охорони здоров'я, працевлаштування та благоустрою для біженців та їх партнерів.

Отже, урядом Німеччини було створено актуальну державну стратегію соціальної інклюзії мігрантів та біженців в сфері освіти, охорони здоров'я, працевлаштування та благоустрою.

Список використаних джерел

1. Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. Стандарти громадсько-активної школи : Соціальна інклюзія : навч.-методич. посіб. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2014, 68 с.

2. Asylbewerberleistungsgesetz : офіц. текст. Берлін : Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. 1997.

3. Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) : офіц. текст. Берлін : Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2003.

4. Sozialleistungen für Flüchtlinge. Der Paritätische Gesamtverband. Berlin. 2012. 47 S. URL: https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersichten/A4_sozialleistungen-fluechtlinge_web.pdf.

Каражова К. В.
аспірантка кафедра психології
Запорізький національний університет

«ТІЛЕСНЕ Я», ЯК КОМПОНЕНТ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Термін «дитячий церебральний параліч» (ДЦП) об'єднує ряд синдромів, які виникають у зв'язку з пошкодженням мозку. Дитячий церебральний параліч розвивається в результаті ураження головного і спинного мозку, від різних причин на ранніх стадіях внутрішньоутробного розвитку та під час пологів. Основним клінічним симптомом ДЦП є порушення рухової функції, пов'язаної із затримкою розвитку і неправильним розвитком статокінетичних рефлексів, патологією тонусу, парезами. Крім порушень в центральній нервовій системі, протягом життя виникають зміни в нервових і м'язових волокнах, суглобах, сухожиллях. До основного симптому ДЦП – рухових розладів, у переважній більшості випадків приєднуються порушення психіки, мовлення, зору, слуху. Отже, позначаючи дане захворювання як «дитячий церебральний параліч» варто мати на увазі порушення постави і рухових функцій,

набутих в перші роки життя, які не прогресують, частково піддаються функціональному коригуванню і пояснюються недостатнім розвитком, або пошкодженням головного мозку. У зв'язку з цим людина з порушеннями опорно-рухового апарату упродовж життя має складнощі у руховій діяльності, певні фізичні обмеження. Ці складнощі спричиняють негативне ставлення людини до свого тіла, тілесного-Я. Теоретичний аналіз проблематики «Тілесного Я», як компонента «Я-концепції» особистості підлітків з дитячим церебральним паралічем. Питання про зв'язок фізичного порушення і «образу Я» привертає увагу багатьох фахівців. Проблема розвитку образу тіла в підлітків із фізичними порушеннями має особливий науково-практичний інтерес для пошуку ефективних шляхів надання психологічної допомоги у їхньому особистісному розвитку. Образ тіла сприймається як складне психологічне утворення, що включає в себе індивідуальний досвід відчуття, сприйняття та переживання тіла; уявлення про свої зовнішні дані та фізичні якості; установки для сприйняття власного тіла; емоційне-ціннісне ставлення до свого тіла. Розглядаючи особливості тілесності дитини, яка страждає на ДЦП, відповідно до рівня та структури тілесності Р. Шонц запропонував наступну схему рівнів образу тіла. Перший рівень – «схема тіла», що служить основою сприйняття тіла, як об'єкта в просторі. Другий рівень – «тілесне Я». Цей рівень образу тіла відповідає за збереження тілесної самоідентичності. Третій рівень – «поняття суб'єкта про своє тіло». Тілесне уявлення може не підкорятися раціональній логіці, оскільки тіло і його функції можуть бути носіями кількох значень та сенсів одночасно. Концепція тіла, або формальне знання про тіло та його функціонування, яке є за допомогою загальноприйнятих знаків та символів, утворює четвертий рівень тілесності. Ставлення до свого тіла, захворювання розподіллено на всіх зазначених рівнях. На думку Є. Соколової, «схема тіла забезпечує уявлення про локалізацію стимулів на поверхні тіла, про орієнтацію тіла у просторі Схема тіла стабільна і порушується лише за таких глибоких впливів, як ушкодження мозку, порушення іннервації. Е. Каліжнюк зазначає, що серед механізмів патологічного формування особистості в осіб з фізичними порушеннями провідна роль належить реакції особи на порушення, усвідомлення фізичної неповноцінності. Труднощі у задоволенні комунікативних потреб через рухові та мовні порушення породжують у підлітків психологічну напруженість, незадоволеність собою, соціально-психологічну дезадаптацію. У дослідженнях О. Крижко структури «Я-концепції» підлітків із ДЦП виявлено, що найбільшу значимість у «Я-концепції» підлітків мають особливості їх фізичної зовнішності, що відрізняє їх від однолітків, і виразність напруги та занепокоєння у сфері емоційних проявів.

Розвиток «образу-Я» у підлітковому віці починається із з'ясування якостей свого «особистого» «Я», оцінки свого тіла, зовнішності, поведінки, здібностей. Прийняття підлітком свого тіла визначає прийняття себе. Зокрема, ставлення до себе з точки зору задоволеності чи невдоволення своїм тілом, різними його частинами та індивідуальними особливостями є суттєвим компонентом складної структури самооцінки та має величезний вплив на самореалізацію особистості у всіх сферах життя. Ставлення до тіла відіграє істотну роль у соціальній адаптації підлітка та подальшого його життя.

Список використаних джерел

1. Клопота Є. А. Психологічні основи інклюзивного освітнього простору : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 85 с.
2. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный параличь. Санкт-Петербург : Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. 245 с.
3. Левченко І. Ю., Ткачова В. В. Допомога сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями в розвитку : посібник для психологів та педагогів-дефектологів. Москва : Просвітництво, 2007. 272 с.

Коробова Н. В.
практичний психолог
КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Молочанської міської ради

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

За останні роки в Україні відбувається істотна зміна відношення суспільства до осіб з проблемами здоров'я, особливостями психофізичного розвитку та оцінки можливостей дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Все більш стає зрозумілим, що психофізичні порушення не заперечують людської суті, здатності відчувати, переживати, набувати соціального досвіду. Приходить розуміння того, що кожній дитині необхідно створювати сприятливі умови розвитку, які враховують її індивідуальні освітні потреби і здібності.

Соціалізація дуже важлива для кожної маленької людини, а для дитини з обмеженими можливостями особливо. Аналіз стану здоров'я, порушення психофізичного розвитку дитини, бажання батьків надати їй освіту в дошкільному закладі, загальноосвітній школі, виховання в сімейному колі дає поштовх для змін в освітньому процесі.

Кожна дитина індивідуальна, неповторна. А діти із ООП неповторні по-своєму. Для них характерна низка особливостей у психічній та особистісній сфері: зниження розумової працездатності; підвищення психічного виснаження; зайва збудливість і роздратування; емоційна нестійкість.

Формування емоційно-вольової саморегуляції є однією з найважливіших умов становлення особистості дитини з ООП та її подальшої соціалізації.

Дитина з ООП має ряд специфічних рис, що ускладнюють процес її спілкування з однолітками і дорослими, що, в свою чергу, негативно позначається на подальшому розвитку її емоційно-особистісної сфери. У зв'язку з цим діяльність практичного психолога інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) спрямовується на виховання у дітей інтересу до оточуючих людей, розвиток контактності та вміння вчитися з помилок невдалого досвіду спілкування, формування навичок довільної регуляції свого емоційного стану та уникнення конфліктів. Також важливе значення має формування

довільної регуляції діяльності і поведінки дітей із різними видами нозологій. Недостатня сформованість усвідомленої саморегуляції діяльності є гальмуючим фактором когнітивного і особистісного розвитку дитини, а також однією з основних причин, що породжують труднощі в навчально-пізнавальній діяльності.

Тому, працюючи з такими дітьми, необхідно велику увагу приділяти грі – постійній і незмінній супутниці дитинства. Гра органічна для дитячого віку, й за умови вмілого керівництва з боку дорослих здатна творити дива. Гра допомагає створювати дружний дитячий колектив, приєднувати до активної діяльності замкнутих дітей [2].

Добираючи ігри, необхідно продумувати ігрову ситуацію, обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Коли визначається певне завдання – надавати йому ігрового характеру. Завдяки успішному втіленню ігрового задуму виникає інтерес до гри. А коли з'являється зацікавленість, виникає й активність, і творчі думки. Кожна дитина у процесі дидактичної гри намагається показати свої вміння та знання.

Корекція емоційно-вольової сфери дітей з ООП в у мовах ІРЦ буде ефективною за умови виконання таких корекційно-розвиткових завдань: 1) розвиток самоусвідомлення (тілесного, емоційного, особистісного, соціального); 2) активізація пізнавальної потреби (в тому числі, і потреби у самопізнанні); 3) розвиток мотиваційної сфери особистості; 4) формування здатності до емоційної децентрації; 5) формування адекватної самооцінки; 6) розвиток тілесної, емоційної, вольової регуляції, що проявляється у поведінці; 7) корекція та профілактика особистісних порушень; 8) корекція емоційно-вольової незрілості; 9) покращення соціальних навичок; 10) розширення рольового репертуару, розкриття індивідуальних особистісних та творчих здібностей дітей з ООП.

Велику роль у даній роботі відіграють індивідуальні та групові заняття з дітьми театралізованою діяльністю, застосування методик і технік ігрової терапії та різних видів арт-терапії. У процесі такої роботи діти вчаться розуміти зміст і прогнозувати наслідки власної емоційної поведінки, власного самопочуття, і відносин з однолітками.

Процес реалізації психологічної підтримки батьків тривалий і потребує комплексного підходу, який передбачає участь не тільки психолога, а й усіх інших фахівців, які супроводжують дитину, – вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, лікаря, соціального працівника та інших.

Серед заходів, які забезпечують психологічну підтримку, досить ефективним є створення в ІРЦ клубу для батьків дітей з ООП. Спілкування батьків, які мають майже однакові проблеми, передбачає взаємопідтримку та обмін інформацією, що є важливим чинником пом'якшення наслідків психотравматичного стресу.

Слід зазначити, що для того, щоб досягти відчутних результатів, важливо поважати природні особливості дитини. Скільки дітей – стільки фізичних, психологічних, соціальних портретів. А тому вибір форм та методів корекційно-розвиткової роботи буде різним навіть у дітей з однаковою нозологією.

Список використаних джерел

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС, 2003. 368 с.

2. Ворон М. В., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії. *Підручник для директора*. 2006. Червень. № 6. URL: http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/74/.

3. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа : особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. С. 9-17.

Лещенко О. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК У МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасні реалії життя українського суспільства характеризуються невизначеністю, швидкістю соціальних змін, негативним впливом економічних, політичних, соціальних факторів, а також кроскультурними факторами – все це накладає відбиток на розвиток та становлення підростаючого покоління, формування їхніх особистісних якостей, саморегуляції, формування емоційно-вольової сфери, на їхнє професійне самовизначення. У зв'язку з цим постає питання щодо визначення особистісних характеристик, які сприятимуть успішній адаптації та подоланню життєвих труднощів сучасними дітьми та молоддю.

Мета – визначити зміст формування життєвих навичок у молоді з особливими освітніми потребами.

Питання розвитку життєвих навичок у молоді досліджували закордонні та вітчизняні дослідники. Так, сутність формування життєвих навичок у підлітків розкрили у своїх роботах А. Асмолов, О. Єжова, О. Єресько, Л. Вольнова, О. Кушнірчук, В. Пономаренко, О. Шиян тощо, а також A. Subramanian, E. Staab, G. Dick, P. Hartung, İ. Kaya, M. E. Deniz та ін. Проте, сьогодні для молоді з особливими освітніми потребами недостатньо програм, націлених на попередження деструктивних способів поведінки і формування позитивних поведінкових патернів.

Актуальним стає поняття «Life design», що визначається як постійний, всебічний, превентивний процес формування особистості через становлення життєвих навичок [2]. Життєві навички, згідно з визначенням ВООЗ, характеризуються як здатність до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів щоденного життя. Життєві навички розглядаються нами як ключові компетенції, що проявляються в умінні здійснювати міжособистісне спілкування, вміння долати труднощі, виявляючи особисту ініціативу/лідерство та вміння працювати в команді, а також дотримання етики, застосування навичок тайм-менеджменту, розвинені особистісні якості тощо.

Згідно із Законом України «Про основні засади молодіжної політики» (2021), молодь розглядається як категорія населення віком від 14 до 35 років. Враховуючи те, що саме старший підлітковий вік є сензитивним для формування життєвих навичок, ми акцентували увагу на молоді віком від 14 до 18 років. Процес соціалізації сучасних підлітків набуває особливого значення, оскільки, людина, починаючи з цього віку, визначає основні контури життєвого шляху і способи особистісного розвитку.

До молоді з особливими освітніми потребами, згідно до Закону України «Про освіту», ми відносимо осіб з порушеннями психофізичного розвитку та соціальними порушеннями (із сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах тощо), так звані вразливі підлітки. Уразливість пов'язана з природними або соціальними випадковими чи закономірними явищами, характерна для підлітків із вродженими вадами розвитку чи набутою упродовж життя інвалідністю [1].

Значною проблемою таких підлітків є психо-соціальна непідготовленість до життя в існуючій системі соціальних відносин, низький поріг адаптаційних, інтеграційних здібностей. Відсутність здатності до самоконтролю, самообслуговування, саморозвитку протягом усього життя пояснюється кардинальними обмеженнями їх життєдіяльності у дитинстві. Багато проблем і труднощів інклюзивних дітей мають психо-соціальну природу, що проявляються у різному ступені вираженості. Задоволення особливих освітніх потреб таких підлітків полягає, перш-за-все, у необхідності формування і розвитку життєвих навичок, розширення їхніх життєвих компетенцій, що передбачає активізацію пізнавального інтересу до навколишнього соціального світу; допомогу в осмисленні того, що відбувається з ними і навколо них; формування здатності до усвідомленого регулювання поведінки; розвиток різних форм комунікації і формування навичок соціальної поведінки. Підліткам з проблемами у розвитку без вираженої клініко-патологічної характеристики, підліткам із соціальними хворобами часто бракує мотивації для саморозвитку, навичок ефективної комунікації, можуть бути притаманні нестійкість настрою, уникнення контактів, нетерпимість, недовіра, емоційна напруженість [3].

Аналіз теорії та практики дозволив нам виділити основні життєві навички вразливих підлітків з особливими освітніми потребами, що потребують розвитку і формування: навички здорового життя; знання з комплексної сексуальної освіти; розуміння емоцій, почуттів, навички саморегуляції, емпатії; лідерські якості, емоційного лідерства; рефлексія, когнітивна гнучкість; вміння працювати у команді; навички самоорганізації, самоконтролю; формування життєвих цілей, впевненості у собі; професійне самовизначення всупереч гендерним стереотипам; уміння вирішувати конфліктні ситуації з дорослими і однолітками; повага до інших думок, толерантність, інклюзивна культура тощо.

Отже, активація особистісних ресурсів, життєвих навичок стимулює підлітків до дослідницької поведінки, самостійності, саморегуляції, і це дозволяє їм опановувати складні життєві ситуації, а під час взаємодії у соціальних групах сприяє творчому вирішенню проблем і створює можливість вирішувати ситуацію невизначеності під час переходу до дорослого життя.

Список використаних джерел

1. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. : у 2 ч. / за заг. ред. З. П. Кияниця, Ж. В. Петрочко. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. Ч. І : Сучасні орієнтири та ключові технології. 256 с.

2. Hartung P. J. Career construction counseling. *Psychology of career counseling : New challenges for a new era*. 2013. P. 15-28.

3. Life skills, soft skills, career skills, and employability skills. What are the differences? URL: https://www.aeseducation.com/blog/life-skills-soft-skills-career-skills-employability-skills-what-are-the-differences.

Лисюк З. Ф.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Лях Т. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент
Київський університет імені Бориса Грінченка

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У контексті розвитку системи інклюзивної освіти в України актуалізується питання вивчення зарубіжного досвіду соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти.

Проведений аналіз наукової літератури дав змогу виокремити ряд країн із чіткою вибудованою системою соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами, а саме: Німеччини, США, Ірландії та Австралії.

Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей із особливими освітніми потребами в Німеччині запобігає розпаду сімей, задовольняє їхні потреби щодо догляду за дітьми. Вона базується на ідеї про те, що батьки мають право на підтримку у вихованні своїх дітей, що й зазначено в Законі Німеччини «Про дитячі та молодіжні послуги» (1990 р.). Цей закон гарантує інтенсивну, цілеспрямовану та довгострокову підтримку сімей щодня, надаючи допомогу у повсякденному житті. Основна мета соціально-педагогічної підтримки батьків дітей із особливими освітніми потребами в Німеччині спрямована на підтримку всієї сім'ї, а не лише на забезпечення потреб дитини з особливими освітніми потребами [3].

В Ірландії батьки дітей з особливими освітніми потребами беруть участь у процесі оцінювання, їх залучають до перегляду, рекомендацій та внесенні змін при створенні дитячого портфоліо починаючи з раннього віку і продовжуючи в школі. Особливостями підтримки, що надається батькам під час під час переходу дитини з особливими освітніми потребами до школи в Ірландії є: ознайомлення з прогресом дитини в процесі розвитку та навчання; підготовка резюме дитини про досягнення (разом із коментарями як педагогів, так і батьків); врахування побажань від імені батьківської організації; надання рекомендацій щодо літнього оздоровлення та

відпочинку дітей і батьків; надання інформації та ідей щодо навчальних та ігрових занять удома; ознайомлення батьків із практичними порадами щодо підготовки своєї дитини до режиму шкільного дня [2; 5].

Соціально-педагогічну підтримку в США називають підтримкою у вихованні дітей [3]. Окрім допомоги, яку дитина і батьки отримують у спеціальних навчальних закладах, існують також інші ресурси, що можуть бути корисними для батьків і педагогів. До них належать: групи підтримки (як от «Parent-to-Parent») для сімей дітей із особливостями психофізичного розвитку; центри підготовки батьків та інформації [1].

У контексті досліджуваної нами теми, викликає науковий інтерес досвід соціальних інституцій Австралії. Там функціонують служби раннього втручання (Early Childhood Intervention Services – ECIS), які підтримують дітей із особливими освітніми потребами та їхні сім'ї від народження і до школи. Ці служби забезпечують спеціальну освіту, терапію, консультування, планування та координацію обслуговування, допомогу та підтримку батьків для доступу до послуг закладу освіти. Відзначимо, що діяльність цих служб спрямована на задоволення індивідуальних потреб дитини, її підтримку у природному середовищі, а батьків – у їхньому повсякденному побуті та діяльності [2; 4].

Отже, можна зробити висновок про належний рівень соціально-педагогічної підтримки батьків з особливими освітніми потребами закордоном, що дає підстави вдосконалити існуючу систему підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами в Україні.

Список використаних джерел

1. Child Research Net. A Successful Kindergarten Model in Hungary. URL: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2010_08.html.

2. Employment, Social Affairs & Inclusion. *Support for children with special educational needs (SEN).* April, 2013. P. 26.

3. Hanson J. Marci, Lynch W. Eleanor. Understanding Families Supportive Approaches to Diversity, Disability, and Risk. 2-nd ed. Baltimore etc. : Brookes Publishing, 2013. 304 p.

4. Lekholetova M., Liakh T., Zaveryko N. Problems of parents caring for children with disabilities. *Society, integration, education* : Proceedings of the International Scientifical Conference. Rezekne Academy of Technologies. 2020. Vol. 4. P. 268-278.

5. Spirina T., Grabowska B., Liakh T. Social and pedagogical support of students with disabilities in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*. 2020. Vol. 5. P. 62-71. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-7635.2020.5.6.

Неїжпапа Л. С.
кандидат педагогічних наук, доцент
Перчун Ю. Г.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Інтеграція дітей із особливими освітніми потребами в заклади освіти – це глобальний суспільний процес, який стосується всіх високорозвинених країн. Його основою є готовність соціума і держави переосмислити систему ставлення до людей з інвалідністю та осіб із обмеженими можливостями здоров'я з метою реалізації їх прав на надання рівних з іншими можливостей у різних галузях життя, включаючи освіту

Інклюзивна освіта передбачає створення «освітнього простору, який має відповідати потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [2]. Як зазначає І. Калініченко, інклюзивне освітнє середовище – це «середовище, де всі учні, незалежно від своїх потреб, здатні ефективно отримувати знання, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального середовища» [1].

Задля створення інклюзивного освітнього середовища слід забезпечити безбар'єрну архітектурно-просторову організацію, в яку включені засоби та системи, що відповідають освітнім потребам дітей. Педагогу необхідно створити індивідуальний маршрут розвитку дитини, адаптувати освітньо-виховні методики під потреби дитини, створити комунікативно-організаційний компонент, підготуватися до роботи в інтегрованій групі.

Існує низка перешкод для впровадження інклюзивної освіти, а саме:

- нормативно-правові (недостатня розробленість нормативно-правової бази освіти дітей з особливими освітніми потребами і на державному, і на регіональному рівнях);
- фінансово-економічні (відсутність фінансування освітніх закладів на підвищення кваліфікацій вчителів, поліпшення матеріально-технічної бази, створення для дітей комфортного безбар'єрного освітнього простору);
- організаційно-методичні (низький рівень сформованості професійних компетенцій педагогів, відсутність можливості надання психолого-педагогічного супроводу дітей);
- соціокультурні (низький рівень толерантності, відсутність моральної підтримки інклюзивних процесів серед населення, явний опір інклюзії серед педагогів).

Впроваджувати інклюзивне навчання варто на рівні класу у процесі освітньої діяльності, що передбачає надання всім дітям відповідної підтримки. Розвиваючи практику, спрямовану на поліпшення навчального досвіду кожної дитини, потрібно врахувати, що:

- ефективність освітньої діяльності дітей і ступінь їхнього залучення підвищується, якщо технологія організації заняття передбачає створення сприятливих умов із надання підтримки і водночас є достатньо гнучкою;
- педагоги мають працювати з дітьми, заохочуючи їх до формування дружніх зв'язків і позитивних стосунків; для цього педагог створює на занятті в закладі освіти середовище з можливостями для позитивної соціальної взаємодії, яка відбувається природно;
- деякі діти потребують додаткової допомоги в налагодженні стосунків з однолітками. Взаємна підтримка і повага дітей одне до одного, незалежно від сформованих уявлень про статус і рівень здібностей, – важлива передумова набуття соціального досвіду, участі в освітньому процесі для засвоєння знань, умінь і навичок.

Інклюзивне навчання передбачає використання особистісно орієнтованого педагогічного підходу, індивідуалізації освітнього процесу, диференційованого викладання, яке дає змогу залучати до роботи над певним навчальним завданням усіх дітей та передбачає:

- представлення навчального змісту різними способами;
- подання різних варіантів для демонстрації знань, умінь і навичок, використання різних способів контролю;
- подання різних варіантів для залучення та мотивації.

Діти з особливими освітніми потребами інтегруються в соціум, стають більш комунікативними, вони мають можливість навчатись за складнішою програмою, ніж ті діти, які перебувають у спеціальних закладах та можуть продовжити навчання, отримавши документ про закінчення закладу загальної середньої освіти. В інклюзивному середовищі кожна дитина може почувати себе безпечно та мати відчуття приналежності до колективу.

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища передбачає реалізацію практик інклюзивної освіти в закладах освіти. Впровадження інклюзивної освіти, насамперед, сприяє формуванню соціальної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. URL: http://ap.uu.edu.ua/article/80.

2. Основи інклюзивної освіти / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.

Пересаденко А. К.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Апухтіна В. В.
викладач кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти
Запорізький національний університет

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З РАС ЗАСОБАМИ FLOORTIME І DAILY LIFE THERAPY

В сучасному світі питання здоров'я дуже гостро стоїть в Україні та в усьому світі загалом. За статистикою станом на 2019 рік на аутизм страждає кожна сота людина, це означає, що аутизм, як діагноз є предметом активного вивчення зі сторони науковців різних країн. В міру отримання нових і нових результатів дослідження збільшується кількість коригуючих і підтримуючих методик. Оскільки аутизм, як явище дуже складне і багатогранне, то в усьому світі використовуються безліч різноманітних корекційних методик для людей з РАС.

На думку багатьох вчених люди з РАС мають багато перцептивних та когнітивних порушень, що унеможливлює їх нормальну соціалізацію та розвиток комунікативних навичок за допомогою яких води можуть нормально існувати в суспільстві. Сучасні українські вчені, які працюють над проблемами розвитку дітей з РАС, серед яких Н. Базима, А. Душка, М. Єрошова, Н. Івашура, Х. Качмарик, С. Конопляста, Я. Крет, В. Кротенко, З. Ленів, О. Літвінова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Принципова відмінність дітей з розладами аутистичного спектру полягає в тому, що в них не сформовані соціальні навички спілкування. Труднощі в комунікації з іншими особами ведуть за собою розлади емоційної сфери людини, сприяють розвитку тривожності, страхів, світ здається ворожим і формуються надумане відчуття небезпеки. У дитини з аутизмом знижений рівень емоційного дискомфорту в взаємодії із зовнішнім світом, дитина(людина) швидко виснажується під час спілкування, навіть якщо воно приємне, та здатна концентруватись та робити акцент саме на негативних проявах цього спілкування. Багато уваги приділяють розвитку сенсорних функцій, загальної моторики, пізнавальної діяльності (мислення, мовлення, процесів пам'яті, уваги; формування особистості дитини з одночасною регуляцією і корекцією соціальних відносин; вплив на соціальне оточення). Отже ми вважаємо за необхідне дослідження методів соціалізації дітей з РАС ранньої соціалізації.

Дослідивши різні методи соціалізації дітей з РАС ми виділили два, які на нашу думку є найдієвішими та найцікавішими у використанні, а саме: Floortime та DLT. Методика флортайм (Floortime), розроблена С. Грінспеном та відноситься до розвивального підходу. Методика являє собою спостереження та прямування за ініціативою дитини у грі й соціальній взаємодії. Концепція флортайм базуються на припущенні про те, що, працюючи з емоційними, або афективними, проявами, ми можемо позитивно впливати на базові здібності, відповідальні за відносини, мислення та спілкування. Флортайм – метод сімейної психотерапії. Зрозуміти проблеми сім'ї, яка має дитину з аутизмом, і накреслити основні напрямки допомоги такій сім'ї

можна не тільки і не стільки за допомогою спеціальних досліджень, скільки в процесі корекції, яка включає в себе сім'ю в цілому. На сеанс запрошують братів (сестер), якщо у дитини є труднощі в спілкуванні з ними. Терапію починають з найменшими дітьми (до року), проводять з підлітками і з дорослими (в цьому випадку місце гри займає спеціально побудована бесіда).

DLT (Daily Life Therapy) – щоденна життєва терапія [1]. Підхід DLT заснований на східній філософії і концентрується на груповій взаємодії, а не на інтенсивному індивідуальному навчанні. Головна мета цього підходу – сформувати у дітей необхідні навички для повсякденного життя, в тому числі комунікативні. Навчання адаптивної поведінки та корекція дезадаптивної поведінки здійснюються за допомогою фізичних навантажень, емоційної регуляції і навчання академічних навичок у групі. Фізичні навантаження забезпечуються в ході спільних фізкультурно-оздоровчих заходів, виконання фізичних вправ. Емоційна регуляція і стабілізація здійснюється через мистецтво, групові музичні заняття. Заняття мають чітку, структуровану форму, навчання ведеться на основі наслідування і синхронізованої діяльності. У школі проводяться масові дитячі свята, заходи. Програма базується на «трьох стовпах»: фізичній витривалості, емоційній стабільності та інтелектуальній стимуляції, які надають безліч можливостей для зростання, таких як усвідомлення тіла, самоконтроль, соціальний розвиток, стабілізація настрою або успішність.

Кожна з методик унікальна та діюча – Floortime працюючи з емоційними проявами позитивно впливає на базові потреби дитини та правильне формування поняття «соціум»; DLT – формує необхідні навички для повсякденного життя, обидві методики коригують і розвивають, добре працюють окремо один від одного, але поєднавши та використовуючи в парі ці методики ми утворюємо новий, ефективний спосіб корекції соціалізації дітей.

Отже, роблячи висновок зауважимо поступовості використання запропонованих мною методик. Починати корекцію соціалізації пропонуємо з методики Floortime, оскільки в цій методиці у дитини йде адаптація до можливості комунікації із зовнішнім світом, надалі поступово вводимо методику DLT, в якій вже корекція і розвиток йде саме в груповій соціалізації. Незважаючи на те, що методики є суперечливі, але використання їх в парі дає можливість отримати більш якісний результат роботи, якомога швидше. Ці методи можуть стати в нагоді логопеда для розвитку зв'язного мовлення, діалогічного мовлення і для підвищення комунікативного мовлення, що і є головною метою корекційної роботи з дітьми з РАС.

Список використаних джерел

1. Quill K., Gurry S., Larkin A. Daily life therapy : A Japanese model for educating children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1989. Vol. 19. P. 625–635.

Размолодчикова І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Гришаєва О. А.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Криворізький державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ У СІЛЬСЬКІЙ ГРОМАДІ

На сьогодні соціалізація дітей та молоді у громадах відбувається в складних соціально-економічних умовах. Реформування виробничих відносин на селі, проведення земельної реформи, нестача коштів у місцевих бюджетах для забезпечення нормального функціонування закладів соціально-культурного призначення, різке зниження підтримки цих закладів сільськогосподарськими підприємствами, зменшення державного фінансування розвитку сільської соціальної інфраструктури, низький рівень платоспроможності населення, всі ці аспекти призводять до безробіття та зниження рівня життя сільських мешканців.

Стан організації дозвілля, відпочинку та оздоровлення дітей у сільській місцевості можна оцінити як кризовий. Майже половина сільських дітей мають досвід уживання алкогольних напоїв. В останні роки різко стала зростати протиправна поведінка сільських дітей. В тому числі зростає динаміка втягнення дорослими сільських дітей у злочинну та іншу протиправну діяльність [2].

Наразі розвиток соціальної роботи характеризується активним пошуком нових напрямків роботи, підходів та інноваційних технологій для розв’язання соціальних проблем різних груп населення.

Вище зазначене вказує на те, що зараз, як ніколи, соціально-педагогічна робота з дітьми та учнівською молоддю є надзвичайно актуальною в умовах сільської громади.

Особливості роботи соціального педагога у сільській громаді висвітлюють у своїх працях О. Безпалько, Г. Слозанська, О. Опанасенко, Т. Семигіна, М. Лукашевич.

Соціалізація особистості відбувається за умови її активної участі в різних соціальних групах та спільнотах, зокрема у такому соціальному утворенні як громада.

Соціальні педагоги, які працюють у сільській місцевості повинні мати спеціальну підготовку з використання систем неформальної підтримки при розв’язанні проблем молоді сільської місцевості. Вміти оцінити та залучити систему неформальної підтримки – сім’ю, церкву, сусідів, друзів, щоб з’ясувати потреби дітей та молоді й задовольнити їх.

Посада фахівця з соціальної роботи є необхідною у діяльності сільської громади задля реалізації чинного законодавства у сфері соціальних послуг. А тому вимагає від соціального педагога, який працює у сільській громаді сформованого почуття соціальної відповідальності. Соціальна відповідальність належить до тих категорій, які удосконалюються, змінюються в міру розвитку суспільства. Саме соціальна відповідальність допомагає спеціалісту, який працює у сільській громаді планувати, реалізовувати програми, співпрацювати з органами державного управління різного рівня, з офіційними та неофіційними структурами сільської громади. До того ж цей

фахівець має бути добре знайомим з культурними характеристиками різних етнічних та расових груп [3].

На сучасному етапі розвитку сільської громади перед фахівцем соціально-педагогічної сфери стоять такі завдання:

- активізація та зміцнення адаптаційного потенціалу особистості;
- збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я дітей та молоді;
- попередження негативних впливів на особистість соціального середовища.

Основною проблемою сьогодення сільського соціального розвитку залишається створення відповідної соціальної інфраструктури, яка мала б можливість забезпечити доступ сільських жителів до сучасних і ефективних послуг: в освіті, охоронні здоров'я, культурі, телекомунікації, роботі, професійному навчанню. Вирішення цих завдань доволі багато в чому залежить від соціальних педагогів, соціальних служб [1].

Висновок. Ефективність соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у сільських громадах забезпечується впровадженням та доцільним поєднання в практиці соціально-політичних, організаційно-управлінських та діяльнісно-функціональних принципів роботи. Основне місце посідають принципи активізації членів громади та партнерства. На сьогоднішній день провідна роль щодо активізації громади покладається на працівників соціальної сфери. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю у сільських громадах спрямована на певні групи та характеризуються сукупністю прийомів, методів і впливів для досягнення різноманітних завдань рівня місцевої спільноти.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Науковий світ, 2006. 368 с.

2. Опанасенко О. В. Сфера діяльності соціального педагога у сільській місцевості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199 (2). С. 228-234.

3. Размолодчикова І. В. Формування соціальної відповідальності як умова соціалізації особистості. *Сучасна освіта : реалії та перспективи.* 2016. Вип.8. С. 46-50.

Салата К. О.
аспірантка кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи Інституту людини
Київський університет імені Бориса Грінченка

ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП У США

В усьому світі стрімко зростає кількість дітей із особливими освітніми потребами. В Законі України «Про освіту» термін «дитина з ООП – це особа яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [1]. Однак ЮНЕСКО розглядає «дітей із особливими освітніми потребами» як широке поняття, до категорії дітей із ООП відносяться: діти, які мають порушення в розвитку; діти які виховуються у несприятливому середовищі; діти, що належать до групи етнічних меншин; діти вулиці ті діти з ВІЛ-інфекцією/СНІДом [5].

У 70-х роках XX століття країни Західної Європи та США поступово переходили до інклюзивного та інтегрованого навчання для дітей із ООП. У США в Законі «Про освіту осіб з ООП» (IDEA) було змінено поняття «дитина з інвалідністю» на «дитина з особливими освітніми потребами» (child with special educational needs) [6].

В Законі «Про освіту дітей з ООП» (IDEA) дуже чітко прописано, що існує «план індивідуальної підтримки сім'ї» (Individual Family Support Plan) де вказано, що IFSP – це документ, який розробляється батьками та групою спеціалістів певного закладу. В цьому документі прописуються усі послуги та стратегії необхідні для розвитку дитини; прописується усі можливі варіанти допомоги сім'ї для розвитку дитини, а також якщо батькам потрібно пройти певний курс навчання у зв'язку з наданням допомоги їх дитині це також прописується в IFSP та зазначається тип навчання, особу яка проводила навчання для сім'ї.

Відповідно до цього закону освіта таких дітей може бути ефективною завдяки наданню допомоги та підтримки батькам, які відіграють важливу роль у розвитку їх дітей, основним принципом цього закону є право батьків приймати участь в складанні IFSP.

В США соціальна та педагогічна підтримка батьків здійснюється за допомогою створення дружньої сімейної інфраструктури. Вона включає в себе шкільне законодавство, якісні дитячі навчальні заклади, забезпечення безпеки мікрорайонів, матеріальну підтримку малозабезпечених сімей та ін. Також в США існують різні ресурси які можуть бути корисними для батьків та педагогів, до них належать групи підтримки «Parent-to-Parent» (для сімей з дітьми психофізичного розвитку), центри підготовки батьків та інформації («Parent training and information»), центри батьківських ресурсів для спільнот («Community parentres our cecenters») у кожному штаті; групи по нозологіям (ДЦП, РАС, Синдром Дауна та інші), інформаційні сайти; відділ з питань раннього дитинства («Division for Early Childhood») через Раду для особливих дітей (www.dec-sped.org) [6]; Національний освітній центр для дітей з ООП – надає консультації педагогічним працівникам та батькам дітей із ООП; Центр технічної допомоги збору інформації про дітей з ООП – спеціалісти збирають та

вносять інформацію по кожній дитині з ООП з метою аналізування їх подальшої життєдіяльності (вступ у коледж, університет, працевлаштування) та ін. [3].

Усі послуги для дітей дошкільного віку надаються безкоштовно, через державну шкільну систему. Аби підготувати сім'ю до взаємодії, директор навчального закладу виносить це питання на щорічні збори за півтора року. Батьки отримують лист-запрошення, приєднатися до команди, яка буде займатись включенням дитини у дошкільний заклад. Навесні батьків запрошують до дошкільного закладу спостерігати за групами дитячого садка, зустрічатись із спеціалістами та обговорювати стратегії навчання їх дітей, можливі необхідні реабілітаційні обладнання для безпечного перебування у закладі та успішного навчання. Фахівці дошкільного закладу перед включення дитини у заклад, відвідують групи, центри, дитячі майданчики з метою спостереження та збору певної інформації задля розробки послуг та планування навчальних програм для дитини [4].

У своїй роботі М. Максименко наголошує, що при вступі дитини з ООП в шкільний заклад (а саме в інклюзивний клас) збирається психолого-педагогічний консиліум, де також беруть участь батьки (опікуни) та дитина. На консиліумі розглядаються та фіксуються у індивідуальному плані дитини цілі, завдання на рік, а також методи їх досягнення та необхідні додаткові послуги. ІП може корегуватись, а результати завжди аналізуються.

Однак на практиці можна побачити й іншу картину, не дивлячись на те, що на кожний інклюзивний клас передбачено соціально-педагогічний супровід соціального педагога у багатьох шкільних дистриктів немає необхідних коштів на спеціалістів. Звідси випливають проблеми у наданні якісного навчання, розвитку, підтримки дітей та їх сімей [2].

Отже, навіть в умовах сильної та стабільної економіки можуть існувати прогалини у фінансуванні інтегрованих програм навчання дітей з ООП у навчальних закладах, в яких також надається підтримка батькам (опікунам).

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 21.11.2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

2. Максименко М. А. Особенности организации инклюзивного образования в США. *Проблемы современного образования*. 2020. № 3. С. 75-82.

3. Child Research Net. A Successful Kindergarten Model in Hungary. URL: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2010_08.html.

4. Fenlon Amanda. Collaborative steps : Paving the Way to Kindergarten for Young Children with Disabilities. *Young Children*. 2005. Vol. 60, No. 2. P. 32-37.

5. Lekholetova M., Liakh T., Zaveryko N. Problems of parents caring for children with disabilities. *Society, integration, education* : Proceedings of the International Scientifical Conference. Rezekne Academy of Technologies. 2020. Vol. 4. P. 268-278.

6. Spirina T., Grabowska B., Liakh T. Social and pedagogical support of students with disabilities in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*. 2020. Vol. 5. P. 62-71. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-7635.2020.5.6.

7. Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children. *DEC*. URL: http://www.dec-sped.org/.

Татьянчикова І. В.
доктор педагогічних наук, професор
Донбаський державний педагогічний університет

РОЗВ'ЯЗАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства, запровадження нових реформ, у тому числі й в системі освіти, основні положення Концепції спеціальної педагогіки, спонукають до більш ретельного ставлення і розв'язання проблеми соціалізації учнів з особливими потребами, що набуває особливої значущості, оскільки їхній потенціал утруднює, і навіть гальмує, цей процес. Саме тому спеціальний заклад освіти повинен послідовно, в умовах навчально-виховного процесу, на уроках і в позакласний час, забезпечувати соціалізацію учнів, тобто їхнє соціальне становлення в межах соціуму.

Важлива роль у цій низці питань відводиться урокам математики, передусім розв'язанню арифметичних задач соціальної спрямованості, до яких відносяться задачі, складені на близькому для школярів матеріалі роботи шкільних майстерень, виробничої та іншої суспільно-трудової діяльності, соціального існування, що має насамперед зв'язок із майбутньою професією і сприяє інтеграції дітей у суспільство. Розв'язання таких арифметичних задач допомагає розкрити основний зміст арифметичних дій, конкретизувати їх, зв'язати з певною життєвою ситуацією; сприяє засвоєнню математичних понять, відношень, закономірностей.

У процесі навчання розв'язанню арифметичних задач соціальної спрямованості закладається основа для корекції мислення школярів з особливими освітніми потребами, активізації пізнавальних процесів, що суттєво впливає на їхню соціалізацію взагалі. Діти вчаться планувати та контролювати свою діяльність, опановують прийоми самоконтролю, у них виховується наполегливість, воля, розвивається інтерес до пошуку розв'язання задачі. Саме вправи в розв'язанні й упорядкуванні задач допомагають учням бачити в навколишній дійсності такі факти і закономірності, з якими вони стикаються у соціумі. При розв'язанні сюжетних задач учні вчаться перекладати практичні відношення між предметами і розмірами на «мову математики», на «мову життя».

В арифметичних задачах використовуються дані, що необхідні учням під час роботи на уроках професійної праці, проходження ними виробничої практики, існування в соціумі тощо. Це сприяє розширенню кругозору учнів, збагаченню їх новими знаннями про навколишню дійсність, про закономірності розвитку суспільства і суспільних відносин. Розв'язання арифметичних задач соціальної спрямованості на уроках математики дає можливість реалізувати підготовку учнів до більш успішного оволодіння фаховою працею, зблизити навчання з життям.

Утім, сучасна практика роботи спеціальних шкіл дає підстави стверджувати, що розв'язанню арифметичних задач соціальної спрямованості приділяється недостатня увага, а їх текстовий зміст, тобто умова, не завжди розглядається в контексті соціалізації.

Отже, для отримання більш високих результатів в учнів необхідно проводити з ними спеціально організовану роботу, спрямовану на їх навчання навичкам розв'язання арифметичних задач соціального змісту. З цією метою у навчальний процес необхідно внести зміни щодо удосконалення тексту арифметичних задач і відповідної практичної ситуації, які спрямовані на підготовку дітей до самостійного життя і вміння дітей поводитися у певній соціальній ситуації (уміння розраховуватися за покупку в магазині, обчислити кількість використаної електроенергії, обчислити сімейний бюджет, дані про зарплатню і прибутковий податок і т. ін.), навчання майбутній професії, набуття професійної кваліфікації.

Процес навчання повинен носити комплексний характер. Під комплексним впливом мається на увазі створення оптимальних умов для формування навичок роботи над арифметичною задачею, а також навичок обчислення, розвитку сприйняття, мислення, мовлення та інших пізнавальних процесів і інтелектуальних вмінь (орієнтування в умовах арифметичних задач, засобів її виконання). У процесі навчання застосовується індивідуально-диференційований підхід до учнів з урахуванням різного рівня їхніх можливостей. Програма корекційного навчання може складатися із 3 комплексів по 3 задачі в кожному, в основу покладено метод скрізних задач (математично і змістовно взаємообумовлений комплекс: математика − фахова праця − існування в соціумі), який розглядається в якості ефективного чинника, що сприяє поглибленню знань учнів щодо оперування з арифметичними задачами.

Аналіз отриманих результатів показав значну перевагу застосування запропонованої експериментальної системи роботи, спрямованої на вміння учнів з особливими освітніми потребами розв'язувати текстові арифметичні задачі соціального змісту. Після навчання показники ефективності виконаних ними завдань перевищили вихідні до формування більш, ніж у 2 рази.

Отже, застосована методика сприяє не тільки формуванню в учнів міцних, усвідомлених та самостійних вмінь розв'язувати арифметичні задачі соціального змісту, але й повноцінному розв'язанню питань соціалізації взагалі.

Список використаних джерел

1. Татьянчикова І. В. Соціальна значущість уроків математики з елементами економіки в допоміжній школі. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології. 2009. Вип. 4. С. 120-129.

2. Татьянчикова І. В. Проблема соціалізації дітей з вадами розвитку : збірник статей. Слов'янськ : Видавництво Б. І. Маторіна, 2017. 353 с.

3. Татьянчикова І. В., Овчаренко В. В. Формування соціально-економічних знань в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках математики в контексті їхньої соціалізації. *Від науки – до практики* : науково-методичний альманах. 2018. Вип. 1. С. 99-103.

Фатєєва О. О.
аспірантка ННІ «Інститут державного управління»
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна

ВИКЛИКИ СУСПІЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з порушеннями психологічного та фізичного розвитку, функціональними обмеженнями. Сьогодні ми багато чуємо про дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), про необхідність надання їм умов, рівних прав та можливостей у здобутті освіти і повсякденному житті, але реалізація цих умов і можливостей в більшості випадків зводиться до банального забезпечення безперешкодного доступу до приміщень і наявності асистента вчителя або вихователя. Такий підхід жодним чином не поліпшує соціалізацію дітей з ООП у суспільство. Більшість людей і досі ставляться до дітей з ООП з насторогою, страхом і навіть вороже. Існує величезна прірва між тим, на що здатні особливі люди і тим, яку роль для них підготувало суспільство.

Після Революції гідності в Україні активно розпочався процес реформування системи освіти і в рамках реформи децентралізації влади тепер місцеві громади мають забезпечувати рівні права і можливості для дітей з ООП на своїй території. І в цьому контексті я, як працівник органу управління освітою громади, бачу кілька проблем. Не всі громади мають збалансовані бюджетні показники, а є на території України взагалі дотаційні громади. І навіть для громад з гарними показниками бюджетів розвитку основними напрямками діяльності є забезпечення населення якісними комунальними і адміністративними послугами, а також розвиток і реконструкція інфраструктури населених пунктів. Для соціалізації дітей з ООП безумовно передбачаються заходи з безбар'єрності, але одних пандусів, ліфтів і спеціальних туалетів для цього недостатньо.

Я вважаю, що основною проблемою, яка заважає соціалізації дітей з ООП у суспільство, є необізнаність і невірне тлумачення понять у самому суспільстві. Якщо ми хочемо соціалізувати особливих дітей, ми одночасно з інфраструктурними рішеннями повинні дати суспільству і ментальні рішення. Переробити світогляд людей складно, але можливо і починати необхідно з сім'ї, де є особлива дитина.

Концепція сімейного і родинного виховання наголошує на тому, що саме сім'я є головною ланкою у вихованні дитини, забезпечує їй належні матеріальні і психологічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку. Сьогодні в Україні і не тільки, зустрічаються батьки, які не приховують факт психологічного несприйняття своєї ж дитини з особливими потребами. Таке ставлення впливає на дитину негативно, дитина росте знервованою, неврівноваженою і відчуває себе гіршою, ніж всі інші, що ще більше ускладнює її недугу.

Проблему суспільного сприйняття необхідно вирішувати комплексно. Так, відповідно до найпоширенішого визначення, соціалізація – це активне засвоєння

особистістю соціального досвіду, соціальних ролей, норм і цінностей. Для соціалізації дитина з ООП має пройти три основних етапи:

- адаптація (пристосування до соціуму);
- індивідуалізація (усвідомлення свої можливостей);
- інтеграція (зайняття свого місця в суспільстві).

Проходження цих трьох етапів дитиною неможливе в умовах несприйняття її іншими членами соціуму, навіть при повному розумінні сім'єю і належною роботою закладу освіти, дитині не вдасться соціалізуватись.

Моя думка щодо вирішення цієї проблеми полягає в тому, що знання про особливих дітей треба доносити до суспільства, в тому числі і через викладання спеціальних предметів у закладах освіти всіх спрямувань. Безумовно, ми матимемо ефект від соціальної реклами по телебаченню і в Інтернеті, але знання засвоюються під час навчання, а сьогоднішнє суспільство цьому не навчали. Якщо педагогічні і медичні працівники знайомі з особливими дітьми, то для всіх інших – вони є загадкою, яку ніхто не хоче розгадувати.

Таке рішення проблеми не є швидким і воно направлено на довготривалу перспективу, а його результати зможуть оцінити діти з ООП, які ще не народились. Для теперішнього часу нам також необхідно проводити просвітницьку діяльність через ЗМІ, але не намагатись нав'язувати суспільству проблему особливих дітей, щоб не викликати зворотної реакції. Найкращим способом є зйомка циклів пізнавальних телепередач та фільмів, в тому числі художніх, які б у легкій для розуміння формі показували можливості і загрози для особливих дітей, розповідали б як себе з ними правильно поводити і чого від них можна чекати. І лише комплексним підходом, який включив би в себе інженерну інфраструктуру для дітей з ООП, інклюзивне навчання та прийняття суспільством, Україна досягне високих показників соціалізації особливих дітей.

Список використаних джерел

1. Буланова Л. М. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. Соціально-творчий проект. *Шкільний світ*. 2011. № 7. С. 14-17.

2. Дудченко Н. Проблеми виховання та навчання дітей з інвалідністю : наук.-метод. зб. Київ, 2006. Вип. 8. 323 с.

3. Соціалізація особистості: теорія та практика : матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 05 листоп. 2020 р. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2020. 191 с.

Федоренко М. М.
практичний психолог
КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Молочанської міської ради

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Одним з пріоритетних напрямків розвитку інклюзивної освіти нашої країни в умовах сьогодення є соціалізація та адаптація дітей з особливими освітніми потребами. Корекції емоційно-вольової сфери особливо потребують діти з моторною (експресивною) алалією, оскільки вони наряду з характерними порушеннями вербальної комунікації, мають значні проблеми із соціалізацією, вираженням почуттів. Моторна алалія – мовленнєве порушення, що характеризується недорозвиненням або відсутністю мовлення при збереженому інтелекті. Внаслідок цього, ефективним методом в процесі корекції емоційно-вольової сфери у дітей з моторною алалією є арт-терапія, зокрема пісочна терапія.

Арт-терапія виконує три основні функції: компенсаторну, розвиваючу, навчальну.

Компенсаторна функція полягає в тому, що дитина, яка не може вербально виразити свої почуття до оточуючого світу, отримує механізм для цієї взаємодії.

Механізм впливу розвиваючої функції полягає в тому, що за рахунок удосконалення навичок та багаторазового використання дитина поширює зону власного контролю та взаємодіє з оточуючими [5, с. 37].

Пісочна терапія – це можливість висловити невербально свої почуття, переживання, емоції, побачити у собі те, що зазвичай йде від свідомого сприйняття. Це особливо важливо для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, яким важко адекватно висловити свої почуття. До того ж, створення піщаних композицій, на відміну від малюнка, наприклад, не вимагає будь-яких особливих умінь та навичок. Ігри з піском заспокоюють, дозволяють зосередитися та розслабитися водночас [4, с. 56-57].

Методи досліджень: аналіз теоретичних матеріалів з теми, проведення психодіагностичних методик, опис власних напрацювань.

Об'єкт дослідження – пісочна терапія, як ефективний засіб корекції емоційно-вольової сфери дітей з моторною алалією.

Предмет дослідження – вплив корекційних занять з використанням пісочної терапії для корекції емоційно-вольової сфери у дітей з моторною алалією.

Практична значущість: результати дослідження можуть бути використані студентами педагогічних ВУЗів під час вивчення специфіки роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку у курсі соціально-педагогічних і психолого-корекційних дисциплін.

Дослідження впливу занять з використанням пісочної терапії проводилося в Комунальній установі «Інклюзивно-ресурсний центр» Молочанської міської ради. Заняття проводилися протягом 2019-2021 років з 8 дітьми, що мають порушення мовленнєвого розвитку, віком від 3 до 7 років. На початковому і на заключному етапі

дослідження проводилися ряд психодіагностичних методик, що використовуються для діагностики емоційно-вольової сфери дітей. Зокрема: метод спостереження, діагностика емоцій за допомогою ляльки, методика диференційованої оцінки емотивності дитини в процесі спостереження (О.В. Нікіфорова), методика «Метаморфози» (Є.Ю Семьонова), колірний тест відносин, проективна методика «Обери обличчя», методика «Страхи в будиночках» (О.І. Захарова, І.М. Панфілова). Після визначення особливостей розвитку емоційно-вольової сфери кожної дитини, розроблявся індивідуальний план занять з використанням елементів пісочної терапії. В ході дослідження були виявлені наступні покращення в розвитку емоційно-вольової сфери у всіх респондентів:

- покращилась комунікабельність дітей;
- зменшився рівень агресивності та імпульсивності;
- підвищилася емоційна контактність дітей;
- підвищився рівень розвитку емпатії;
- знизився рівень тривожності;
- знизився рівень психом'язового напруження.

Отже, внаслідок використання пісочної терапії для корекції емоційно-вольової сфери у дітей з експресивною алалією, створюються додаткові можливості для внутрішньо особистісної та між особистісної комунікації, перехід дітей на глибші рівні взаємодії з виявом внутрішніх (зокрема неусвідомлюваних) механізмів організації поведінки, відбувається засвоєння тих ролей, що більше відповідають їхній глибинній організації, потребам і напрямкам розвитку [3, с. 197].

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Знання, 2008. 343 с.

2. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу. *Психолог*. 2005. № 10. С. 5-8.

3. Кондрицька О. І. Особистісно орієнтоване виховання дитини засобами арт-терапії в процесі її соціалізації: методический матеріал. *Соціалізація особистості. Педагогічні науки*. 2005. Т. XXIV. С. 191-199.

4. Коротчук О. Ю. Арт-терапія у житті дітей з особливими потребами. Освіта та наука у вимірах XXI століття : матеріали звітно-наук конф., м. Київ, 12-13 трав. 2006 р. Київ, 2006. С. 56-58.

5. П'ятницька-Позднякова І. С. Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва. *Педагогіка. Наукові праці*. 2009. Вип. 95. Т. 108. С. 36-42.

Хлєбік С. Р.
кандидат педагогічних наук, доцент
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Значна роль у вихованні, соціальному становленні, розвитку особистості належить закладам позашкільної освіти, діяльність яких охоплює вільний час дітей та молоді, заснована на добровільності, особистісно орієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця, є різноспрямованою та поліваріативною. Виховні можливості позашкільної освіти є значними, що обумовлено специфічними особливостями цієї ланки освіти та підтверджено результатами наукових досліджень у цій сфері.

Впровадженні *інклюзивної моделі освіти* в Україні зумовлює створення нормативної бази, дотримання відповідних організаційних та соціально-педагогічних умов щодо забезпечення рівних прав здобуття освіти дітьми з особливими потребами.

У вирішенні зазначених задач беруть участь різні освітні ланки, зокрема *позашкільна освіта,* що завдяки власним специфічним характеристикам є не лише ефективним інститутом соціалізації дітей та молоді, який володіє суттєвим соціально-педагогічним потенціалом, але також однією з найбільш мобільних ланок у загальній системі освіти України. Відповідно позашкільні навчальні заклади реалізують актуальні, такі що відповідають сучасним соціально-освітнім тенденціям, напрями роботи з дітьми та молоддю, зокрема з дітьми, що мають психофізичні порушення.

Сучасний стан освіти дітей з особливими потребами в Україні, теоретичні і технологічні основи реалізації інклюзивної моделі освіти представлено в українських та зарубіжних наукових працях із спеціальної педагогіки (В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, а також Л. І. Аксенова, Т. Г. Богданова, О. Л. Гончарова, М. М. Малофєєв, Н. М. Назарова та ін.), у яких наголошується на тому, що одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей особам з особливостями психофізичного розвитку [2, с. 6].

Соціально-педагогічний потенціал освітніх інститутів, зокрема позашкільних навчальних закладів у цьому контексті представлено у дослідженнях А. В. Золотарьової, Б. В. Купріянова, Г. П. Пустовіта, Т. І. Сущенко та ін.

В Україні позашкільна освіта орієнтована на створення освітніх можливостей для морального, фізичного, культурного розвитку та соціального становлення усіх дітей (*«концепція розвитку»* за Рене Кларийсом), ґрунтується на принципах доступності позашкільної освіти громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак; добровільності вибору типів позашкільних навчальних закладів, форм позашкільного

навчання і видів діяльності; правового і соціального захисту учнів у їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості та ін. [1].

Створення сприятливих умов для здобуття додаткової освіти і соціалізації дітей та молоді з особливими потребами доцільно розглядати як один із актуальних напрямів реалізації соціально-педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів; можливо визначити *умовні моделі залучення дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти.*

Перша модель. Реалізація соціально-педагогічних задач у процесі освітньої діяльності гуртків (творчих об'єднань) соціально-реабілітаційного напряму позашкільної освіти (створення і реалізація в закладі відповідних навчальних програм, проектів тощо). Як приклад, маємо розглядати досвід організації роботи з дітьми з психофізичними порушеннями

Друга модель. Співробітництво позашкільного навчального закладу з установами для дітей з особливими потребами: спеціальними навчальними закладами (дошкільні, загальноосвітні заклади, навчально-виховні комплекси), оздоровчими центрами, молодіжними центрами реабілітації інвалідів тощо) щодо реалізації спільних проектів, соціально-реабілітаційних програм, проведення різних заходів для дітей з психофізичними порушеннями. За такої моделі організаторами/учасниками зазначених заходів можуть виступати педагогічні працівники (керівники гуртків, соціальні педагоги, психологи, педагоги-організатори), учні позашкільного навчального закладу (гуртківці, учасники органів учнівського самоврядування, волонтери тощо).

Третя модель. Організація позашкільного навчального закладу (реабілітаційний центр, клуб тощо), діяльність якого має на меті соціальну реабілітацію дітей з особливими потребами. У такому контексті необхідно зазначити про те, що поліваріативність, відсутність чіткої регламентації у сфері позашкільної освіти створюють підстави для вирішення соціально-педагогічних задач у межах зазначеної моделі.

Отже, позашкільна освіта як інститут соціалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами реалізують відповідний напрям соціально-педагогічної діяльності, що обумовлено організаційно-педагогічними, соціально-педагогічними їх характеристиками; і пов'язано із сучасною загальною соціокультурною, освітньою тенденцією, яка полягає у орієнтації на альтернативність освіти і створення умов для інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 р. № 1841-III. *Збірник документів з організації позашкільної освіти*. Київ, 2002. С. 21-42.

2. Колупаєва А. А. Старегічні напрями сучасної освітньої політики України *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. 2011. Вип. 2. С. 5-12.

Чернявська Т. В.
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Купрас В. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ТА ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Постановка проблеми. Діти зі складними порушенням є найуразливішою категорією суспільства, а, отже мають труднощі у процесі пристосування до умов життєдіяльності, оволодіння соціальними нормами й цінностями. Тому у виховному середовищі (сімейному, спеціальному дошкільному закладі тощо), мають бути створені особливі умови для успішної соціалізації, розвитку та реабілітації особистості. Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільників з порушеннями зору та опорно-рухового апарату виражаються в характерних для нього видах діяльності, передусім в ігровій, яка є провідною діяльністю дошкільників. Гра являє собою цілеспрямовану, вільну, самостійну, творчу діяльність. Тому важливо дослідити умови правильної організації ігрової діяльності, засоби стимулювання ігор та особливості підбору ігор для дітей зі складними порушеннями задля сприяння їхньому соціальному розвиткові, що й виокремлюється як **мета** цієї статті.

Стан розробленості проблеми. Ступінь вивченості проблеми розвитку ігрової діяльності у дітей з порушеннями зору та опорно-рухового апарату порушенням наразі є достатнім. Гру як засіб виховання самостійності, співробітництва, соціальної адаптації, самовизначення дітей досліджували А. Савченко, О. Зарічна, Н. Захарова, Н. Чиренко. Ігрова діяльність дітей з порушенням зору розглядається в тифлопсихологічних дослідженнях в різних аспектах: її позитивна розвиваюча роль пов’язана з виникненням компенсаторних процесів (Л Солнцева), з формуванням етичних якостей (Е. Стерніна, І. Чигрінова), з формування наочних та ігрових дій (С. Хорошій), з розвитком зорового сприйняття (Л. Плаксіна), фізичним розвитком і розвитком орієнтації в просторі (У. Кручинін, Н. Азарян, В. Нікітін), з корекцією і розвитком засобів спілкування (М. Заорська). Однак наукового вдосконалення потребує питання організації ігрової діяльності дітей зі складними порушеннями.

Основний виклад матеріалу. В грі дитина задовольняє свої потреби брати участь в житті дорослих, бажання бути схожими на них, оволодіває накопиченим суспільним досвідом, готується до життя в школі. Неможливо уявити собі дитину, яка не грається. Захоплення перед всім новим, величезна потреба в діяльності, оптимізм, шукають собі вихід і знаходять його в грі.

Відомо, що у дітей зі складними стійкими порушеннями спостерігаються стереотипні, деприваційні ігри – одноманітні рухливі стереотипії без емоційного пожвавлення (розкачування, підплигування, перебирання пальцями, вертіння головою). Дитині з інвалідністю важко навчитися грі у зв’язку з підвищеним психічним виснаженням, низьким рівнем мотивації до гри. За даними Г. Шауерте, гра у дітей з порушеннями зору не дається без спеціального педагогічного керівництва.

Вони краще грають поряд з іншими дітьми, ніж разом з ними. Ігрові дії виникають в дуже обмеженому просторі – власні ігрові дії (ролі) знаходяться у словесному просторі, даються у словесному плані. На розвитку ігрової діяльності відбивається така їх психічна своєрідність як відмежованість від оточуючого, інактивність, депресивний настрій та аутичні тенденції. Особливістю гри дітей дошкільного віку зі складними порушеннями вважається наявність рухових тиків, як прояв їх емоційної активності. Таким чином можна виділити, як специфічні особливості ігрової діяльності у дошкільників з порушеннями зору та опорно-рухового апарату: гру на самоті, поряд з товаришем, з іншими; вербалізм, активізацію рухових тиків.

В самому процесі формування ігрових дій у дітей дошкільного віку зі складними порушеннями також спостерігається своєрідність. Так, вони спираються на бідний і обмежений досвід практичних дій, на погано розвинену моторику і мову. В тісному мовному контакті з дорослими, вони оволодівають хоча і неточними, але досить широкими знаннями, які дозволяють їм включитись в ігрову діяльність. Дослідженнями Л. Солнцевої встановлено, що ігрова діяльність дітей дошкільного віку з порушеннями зору досить багатогранна; її виникнення залежить від багатьох умов: оволодіння моторикою власного тіла, розуміння функціональних дій з предметами і вміння практично їх виконувати. Глибоке порушення або обмеження функції зорового аналізатора створює труднощі при оволодінні всіма структурними компонентами ігрової діяльності: у дітей спостерігається бідність ігрового сюжету, змісту гри, схематизм ігрових і практичних дій [3]. Так само як і зрячі, діти з порушенням зору для розгортання ігрової діяльності повинні отримати досить широкі знання про життя оточуючих людей. Великого значення при цьому має словесне спілкування дітей. Проте, не володіючи достатнім запасом конкретних уявлень, такі діти неточно розуміють зміст зверненої до них мови. Поступово діти продовжують накопичувати запас слів, і оволодівають знаннями про життя оточуючих їх людей. Позитивна динаміка розвитку ігрової діяльності дітей зі складними порушеннями спостерігається під педагогічним впливом.

Тому важливо дотримуватися таких умов у процесі організації ігрової діяльності в дітей дошкільного віку зі складними порушеннями:

- давати дитині чітку інструкцію, що вона повинна зробити;
- за необхідності надавати допомогу;
- постійно схвалювати правильні ігрові дії;
- виховувати адекватність ігрових дій ігровому матеріалу [2, с. 160-164].

Порушення функцій опорно-рухового апарату являє собою рухливі розлади, що виникають у результаті пошкодження мозку на ранніх етапах його розвитку. Гра для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату та порушеннями зору повинна стати джерелом задоволення. В період раннього дитинства дорослим варто грати з малюком в ігри з простим фізичним контактом: обіймати, лоскотати тощо. Вчені (А. Московкіна, О. Мастюкова) рекомендують батькам, спеціалістам, котрі працюють з дітьми, створити серію ігор із різноманітними іграшками та дрібним будівельним матеріалом. Наприклад, дійти (добігти) до певного місця і взяти який-небудь предмет; певну кількість разів спіймати і кинути м’яч дорослому; докотити обруч до кінця кімнати. Важливо встановлювати чіткі правила та продумувати певний сюжет ігор, це сприятиме формуванню уміння дитини узгоджувати свої дії з діями партнера [2,

с. 322-324]. Однією з найпоширеніших ігор для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату є «Чарівний мішечок», коли в спеціальний мішечок розміщують іграшки, які можна добре помацати: шарики, кубики, ляльки (можна покласти різні види фруктів чи овочів). Дитину просять взяти який-небудь предмет, упізнати його шляхом дотикового сприймання й назвати. Якщо малюк не володіє мовою або в нього уражені всі кінцівки в результаті хвороби, або порушене зорове сприймання цю гру можна модифікувати, розклавши предмети перед ним і запропонувати обрати (показати поглядом, вказівним жестом) на певний предмет. У процесі дорослішання дитини слід ускладнювати її ігрову діяльність, робити її колективною, розширюючи коло друзів.

Висновки. Таким чином, організовуючи ігрову діяльність з дітьми зі складними порушеннями, важливо знати та враховувати певні особливості та умови відповідно до специфіки захворювання. Дітей можна та необхідно навчати іграм: фізичним (рухливим, спортивним); розвиваючим та дидактичним; творчим, сюжетно-рольовим, що сприятиме засвоєнню ними культурного досвіду, розвиткові потенціалу, природних здібностей, комунікативних навичок.

Список використаних джерел

1. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору : науково-методичний посібник / Л. С. Вавіна та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 140 с.

2. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.

3. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. Москва : Полиграф сервис, 2000. 126 с.

4. Чеботарьова О. В., Коваль Л. В., Данілавічютє Е. А. Дитина із церебральним паралічем. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

5. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Безрук М. Л.
ДОГЛЯД, ВИХОВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У РОДИНІ ПАТРОНАТНОГО ВИХОВАТЕЛЯ……..... 3
Гаменко В. Е., Саєнко Т. А.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СДУГ…….…….. 5
Дергач М. А.
ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…….…… 7
Заверико Н. В., Кочкіна І. І.
ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…….… 8
Кінебас А. О., Соловйова Т. Г.
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗА ДОПОМОГОЮ СЕНСОРНОЇ ДІЄТИ……... 11
Козич І.В., Гольцева Т. І.
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ…… 13
Локарєва Г. В.
ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЕНЕРГЕТИЧНОГО ФУНКЦІОНАЛУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ…….. 15
Махукова Т. В., Макаренко І. В., Григор'єва І. О.
ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ……... 17
Обухова Н. О.
СУРДОПЕДАГОГІКА ТА ВИКОРИСТАННЯ АССИСТИВНИХ (ДОПОМІЖНИХ) ЗАСОБІВ У СТРУКТУРІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ……... 20
Позднякова А. О., Саєнко Т. А.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІЗУАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ….. 22

Соха Н.В., Вишняк І.І. 24
МНЕМОТЕХНІКА В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ЛОГОПЕДА……..
Сущенко Л. О.
НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ…….. 26

СЕКЦІЯ 2.
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Авраменко У. В.
ТРУДНОЩІ УСВІДОМЛЕННЯ СПЕЦИФІКИ НОЗОЛОГІЇ «СИНДРОМ ГІПЕРАКТИВНОСТІ» З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ……..... 28
Бабич Н. М., Пасько С. Р.
СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО МІОФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА…….. 30
Вінійчук А. А., Размолодчикова І. В.
ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ – НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ІМІДЖУ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА……... 32
Горчинський Р. А., Лях Т. Л.
ПОТРЕБИ ФАХІВЦІВ МЕРЕЖІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ М. КИЄВА ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ…….. 34
Денисова А. А., Размолодчикова І. В.
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ…… 36
Зубцова Ю. Є., Шепель Є. А.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ…….. 38
Іваницький О. І.
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПСИХОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЮ ПРОГРАМИ EXCEL У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ…… 40
Конончук А. І.
ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА…….. 41
Кравчук Н. М., Денисюк О. М.
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…….. 43
Овсяннікова В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….... 45

Панічук М. А., Іваницький О. І.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ЗАСТОСОВУВАННЯ ЗНАНЬ З ІСТОРІЇ МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ…… 47

Петрович В. С.
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ…….. 48

Ротко О. М.
ВИМОГИ ДО КВАЛІФІКАЦІЇ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ: АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ…… 50

Соловйова Т. Г., Стельмах Д. О.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ… 52

Телятник В. В., Козич І. В.
ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО……. 54

Турбар Т. В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……. 55

Турубарова А. В., Спиця Н. О.
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ……. 57

СЕКЦІЯ 3.
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ

Бабич Н. М., Гомон Я. О.
ФОРМУВАННЯ ФОНАЦІЇ МУЗИКО-РИТМІЧНИМИ ЗАСОБАМИ У СОМАТИЧНО ОСЛАБЛЕНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ…… 60

Гончарова К. В., Соловйова Т. Г.
СУЧАСНІ ВИДИ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ…….. 62

Лещенко О. Г., Прохватило А. П.
РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ УСКЛАДНЕНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ……... 64

Очеретнюк Т.Л., Апухтіна В.В.
РОЗВИТОК РИТМІЧНОЇ ЗДІБНОСТІ В ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ…… 66

Саєнко Т. А.
ДО ПРОБЛЕМАТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З НЕМОВЛЕННЄВИМИ ДІТЬМИ…… 68
Соколова С. О.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ОСНОВИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ…….. 70
Тичина К. О., Кошман Д. А.
ФОРМУВАННЯ КІНЕСТЕТИЧНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ТІСТОПЛАСТИКИ…….. 72
Турубарова А. В., Близнюк О. О.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИСГРАФІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ…….. 74
Турубарова А. В., Болотна С. В.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИСЛЕКСІЇ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ…….. 76

СЕКЦІЯ 4.
ПАРТНЕРСТВО УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Авраменко У. В., Черкас М. Ш.
ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ З АСИСТЕНТОМ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ…….. 78
Алєксєєнко Т. Ф.
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ Й ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У БАЗОВИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ……... 80
Гладиш М. О., Дядя Я. О.
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ШКОЛАХ…….. 82
Клопота Є. А.
ГОТОВНІСТЬ СУСПІЛЬСТВА І ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УСПІШНОЇ ВЗАЄМОДІЇ…… 84
Линдіна Є. Ю.
ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ…….. 86
Околович О. С.
ПАРТНЕРСЬКІ ПРИНЦИПИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ…… 87

Петровська К. В.
ПАРТНЕРСТВО ВОЛОНТЕРСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗІ СТАТУСОМ «ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕННА ОСОБА»…… 89
Пономаренко О. В.
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА НУШ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СЬОГОДЕННЯ…….. 91
Попова А. С.
ДОСВІД КАНАДИ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ……. 93
Удич З. І.
СПІВДІЯ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ…… 95

СЕКЦІЯ 5.
СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Афузова Г. В.
СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ У СВІТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ……. 98
Буян М. Д., Размолодчикова І. В.
СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ……. 100
Гнідько Ю. В., Соловйова Т. Г.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…… 102
Голованова Т. П.
ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ COVID-19…… 103
Заверико Н. В., Петрова К. О.
КОНЦЕПТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ МІГРАНТІВ ТА БІЖЕНЦІВ НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ…….. 105
Каражова К. В.
«ТІЛЕСНЕ Я», ЯК КОМПОНЕНТ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ……... 107
Коробова Н. В.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ……. 109
Лещенко О. Г.
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК У МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…… 111
Лисюк З. Ф., Лях Т. Л.
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…… 113

Неїжпапа Л. С., Перчун Ю. Г.
ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ…. 115
Пересаденко А. К., Апухтіна В. В.
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З РАС ЗАСОБАМИ FLOORTIME І DAILY LIFE THERAPY…… 117
Размолодчикова І. В., Гришаєва О. А.
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ У СІЛЬСЬКІЙ ГРОМАДІ…….. 119
Салата К. О.
ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП У США…….. 121
Татьянчикова І. В.
РОЗВ'ЯЗАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ…….. 123
Фатєєва О. О.
ВИКЛИКИ СУСПІЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…… 125
Федоренко М. М.
КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ…… 127
Хлєбік С. Р.
ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……... 129
Чернявська Т. В., Купрас В. В.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ТА ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ…….. 131

Наукове видання

Матеріали

І Всеукраїнської науково-практичної конференції

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ТА СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ: ВИКЛИКИ XXI СТОЛІТТЯ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.

Відповідальність за зміст статей і матеріалів несуть автори публікацій.

Відповідальна за випуск Ю. Є. Зубцова