

Міністерство освіти і науки України



**Національний університет
кораблебудування імені адмірала
Макарова**



ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ
ПРАЦЬ
МОЛОДИХ
НАУКОВЦІВ І
СТУДЕНТІВ**

**Кафедра
спеціальної та
інклюзивної
освіти**



Миколаїв, 2025

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ
ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ІМЕНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
Збірник наукових праць молодих науковців і студентів**

*Випуск 1
Видається з травня 2025 року*

Миколаїв-2025

УДК 376(062.552)

ББК 74.5

0-72

Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради

Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського

(протокол №6 від «15» травня 2025 року)

Рецензент:

В.Л. Мозговий, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О.Сухомлинського

В.К. Звєкова, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Освіта осіб з особливими потребами: теорія і практика: збірник наукових праць молодих науковців і студентів / За заг. ред. к.п.н., доц. К.А. Шапочки. Випуск 1. Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. 125 с. (Електронний збірник)

Збірник наукових праць «*Освіта осіб з особливими потребами: теорія і практика*» об'єднує результати досліджень молодих науковців і студентів, присвячених актуальним проблемам інклюзивної та спеціальної освіти. У статтях розглядаються теоретичні засади, практичні підходи та інноваційні методики навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами. Видання має міждисциплінарний характер і охоплює широке коло тем, зокрема психолого-педагогічну підтримку, соціалізацію, використання сучасних технологій в освітньому процесі. Збірник призначений для студентів, аспірантів, викладачів, фахівців у галузі освіти та всіх, хто цікавиться проблемами спеціальної та інклюзивної освіти.

ЗМІСТ

Секція 1. Інноваційні логотехнології та засоби логокорекції в системі спеціальної освіти

Дегтярьова Людмила. Роль ікт в логопедичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ООП	7
<i>Науковий керівник: к. пед. н., ст. викл. Бажмін Володимир</i>	
Ісмагулова-Онофрейчук Нафіся. Корекція мовлення у дітей старшого дошкільного віку в процесі активізації міжпівкульової взаємодії	10
<i>Науковий керівник: к. пед. н., ст. викл. Бажмін Володимир</i>	
Колодка Мар'яна. Арт-терапія в системі логокорекції дітей з особливими освітніми потребами	14
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Білюк Олена</i>	
Терещенко Діана. Використання сенсорних ігор як дієвого засобу формування математичних уявлень у дітей з розладами аутичного спектра	17
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Білюк Олена</i>	
Безсонова Ольга. Музикотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	21
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Кисличенко Вікторія</i>	
Головачова Світлана. Роль фонематичного слуху в запобіганні дислексії у дітей старшого дошкільного віку	25
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Кисличенко Вікторія</i>	
Коба Юлія. Роль емоційно-комунікативної взаємодії у процесі лялькотерапії для розвитку мовлення у дітей із затримкою психофізичного розвитку	29
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Кисличенко Вікторія</i>	
Трегуб Маргарита. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектра	36

Науковий керівник: к. пед. н., доц. Кисличенко Вікторія

Вербицька Ірина. Фактори розвитку дисграфії у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення в умовах змішаної форми навчання 39

Науковий керівник: к. пед. н., доц. Середа Ірина

Дяченко Надія. Стратегії розвитку вербальної і невербальної комунікації у дітей з розладами спектру аутизму на основі АВА-підходу 43

Науковий керівник: к. пед. н., доц. Середа Ірина

Семенів Юлія. ІКТ як засіб формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями 49

Науковий керівник: к. пед. н., доц. Середа Ірина

Торяник Лілія. Інноваційні логотехнології як інструмент корекційної роботи в системі спеціальної та інклюзивної освіти 52

Науковий керівник: к. пед. н., доц. Середа Ірина

Некрасова Анна. Оптична дисграфія як проблема засвоєння письмового мовлення учнями початкової школи 56

Науковий керівник: к. пед. н., доц. Стельмах Ніна

Сисорова Каріна. Корекційна роботи з розумово відсталими дітьми засобами ігрової діяльності 59

Науковий керівник: к. пед. н., доц. Стельмах Ніна

Петренко Юліана. Використання візуального розкладу в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з розладами аутичного спектра 63

Науковий керівник: д. пед. н., проф. Супрун Микола

Сирота Олена. Формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення її рівня в інклюзивно-ресурсному центрі 67

Науковий керівник: д. пед. н., проф. Супрун Микола

Секція 2. Психологічний супровід корекційної роботи з дітьми з

особливими освітніми потребами та технології роботи з їх батьками	
Кабанець Богдана. Розвиток елементарних математичних уявлень у дошкільників з ЗПР	71
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Білюк Олена</i>	
Лащук Віра. Специфіка розвитку елементарних математичних уявлень у дошкільників з РАС	74
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Білюк Олена</i>	
Броннікова Єлизавета. Основні принципи психолого-педагогічного обстеження	78
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Середа Ірина</i>	
Рафаель-Карачевська Мір'ям, Ляпустіна Вікторія. Роль спілкування у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку	83
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Середа Ірина</i>	
Найдьонова Ірина. Соціалізація дітей з розладами аутичного спектра засобами психолого-педагогічної абілітації	87
<i>Науковий керівник: д. пед. н., проф. Супрун Микола</i>	
Афанасьєва Галина. Особливості організації соціального середовища в початковій школі для дітей із затримкою психічного розвитку	91
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Шапочка Катерина</i>	

Секція 3. Особистість корекційного педагога та логопеда в системі інклюзивної освіти

Євсєєва Сніжана. Категорильність дітей з особливими освітніми потребами	94
<i>Науковий керівник: к. пед. н., ст. викл. Бажмін Володимир</i>	
Крючкова Юлія. Особливості формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному середовищі	98
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Шапочка Катерина</i>	

Секція 4. Компетентнісний підхід як визначальна складова системи підготовки майбутніх педагогів спеціальної та інклюзивної освіти

Заверуха Роксолана. Принципи інклюзивного навчання	103
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Середа Ірина</i>	
Димченко Вероніка, Думанська Антоніна, Левенко Марина.	108
Імплементція інклюзивної освіти в системі нової української школи	
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Шапочка Катерина</i>	
Черненко Крістіна. Інклюзія як відповідь на соціальну нерівність	112
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Шапочка Катерина</i>	
Шаргородська Юлія. Закони України щодо права на освіту дітей з особливими освітніми потребами	116
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Шапочка Катерина</i>	
Тарасенко Микола. Сутність поняття «дистанційне навчання»	119
<i>Науковий керівник: к. пед. н., ст. викл. Бажмін Володимир</i>	
Шапочка Вячеслав. Спілкування як форма педагогічної взаємодії учасників команди супроводу	122
<i>Науковий керівник: к. пед. н., доц. Михальченко Наталія</i>	

Секція 1.
Інноваційні логотехнології та засоби логокорекції в системі
спеціальної освіти

РОЛЬ ІКТ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ
РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

Бажмін Володимир, кандидат педагогічних наук, старший викладач

Дегтярьова Людмила, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Одним з ефективних засобів розвитку, виховання і навчання особистості дитини до з мовленнєвими порушеннями із ООП є використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ). Інформаційно-комп'ютерні технології є найсучаснішим інструментом навчання у освіті. ІКТ інструмент навчання який постійно розвивається та вдосконалюється і ми можемо говорити про обов'язкове використання ІКТ у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із ООП в першу чергу для логопедичної корекції.

Треба зазначити, що ІКТ це технології навчання із використанням комп'ютерної техніки, її програмного забезпечення та мультимедійних засобів, що дозволяють розв'язувати складні дидактичні завдання. Специфічні навчальні завдання, як і при використанні комп'ютера можливо виконати більш якісна, повністю і ефективно. Навчання із застосуванням ІКТ дітей з ООП дозволяє створювати не тільки нові форми корекційно-освітнього впливу на розвиток дітей але і забезпечити механізми подолання їх психофізіологічних порушень. ІКТ дозволяють мінімізувати дефекти слуху, зору, порушення опорно-рухового апарату і мовленнєвої діяльності. Ми можемо сказати що інформаційно-комп'ютерні технології забезпечують активний компенсаторний вплив майже на всі види порушень у дитини.

Використання ІКТ у процесі роботи із дітьми з ООП створює додаткові умови та спричиняє появу нових цілей та оновлення змісту корекційної програми, надають змогу досягти значно більших результатів в розвиваючому

процесі, забезпечить для кожної дитини формування і розвиток її власної особистості. Треба зазначити що майже головним результатом застосування ІКТ у логокорекції є організація процесу персоналізованого навчання дітей із ООП. Персоналізоване навчання в логопедії — це адаптація освітнього процесу до індивідуальних потреб кожного учня, враховуючи його мовленнєві особливості.

Це пов'язано з появою нових, практично необмежених педагогічних можливостей для індивідуалізації та диференціації корекційно-розвивального процесу, його гнучкої адаптації до індивідуальних особливостей, а також застосуванням у цьому процесі додаткових інформаційних ресурсів, широкого спектра педагогічних методів і технологічних варіантів проведення занять, посиленням процесуальних і мультимедійних характеристик засобів корекційно-розвивальної роботи.

Використання комп'ютера дозволяє розширити можливості роботи логопеда, створити навчальне методичну базу для залучення дітей до комп'ютерних корекційно-розвиваючих програм, розробити власні персоналізовані програми для конкретних дітей з ООП. Адаптовані варіанти комп'ютерних програм прості в застосуванні і дозволяють розвиватися дітям з ООП із задоволенням.

У всіх комп'ютерних іграх та програмах присутні елементи новизни, сюрпризності, незвичності, в них використовують засоби заохочення, що так полюбляють діти. Крім того, логокорекційні заняття із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технології дозволяють повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення дітей до виконання завдань — проблеми нерозуміння матеріалу. Займаючись за комп'ютером, діти з обмеженими можливостями здоров'я отримують можливість виконувати завдання до кінця, для цього у комп'ютерних іграх існує система стимулювання (підказка та заохочення на зразок: «Молодець», «Спробуй ще раз», «Подумай», «Чудово», які супроводжуються позитивними або негативними звуками). Також можливість запису попередніх досягнень у комп'ютерному

навчальному або ігровому контенті, запам'ятовування правильно виконаних завдань та можливість відпрацювання важких для дитини з ООП елементів згодом у зручний для дитини з ООП час.

Треба зазначити що заняття дітей за комп'ютером мають велике значення не тільки для розвитку інтелекту, але й для розвитку їхньої дрібної моторики. У будь-яких іграх, від найпростіших до складних, дітям необхідно вчитися натискати пальцями на певні клавіші і керувати маніпулятором, що розвиває дрібну моторику та впливає на розвиток мовлення. Вчені зазначають, що чим більше ми робимо дрібних і складних рухів пальцями, тим більше ділянок мозку включається в роботу що як наслідок позитивно відображається на розвитку мовлення.

Під час занять дітей із застосуванням ІКТ, поліпшується пам'ять і увага. Діти в ранньому віці мають мимовільну увагу, тобто вони не можуть усвідомлено намагатися запам'ятати той або інший матеріал. Дитина по-перше звертає увагу на матеріал якщо він є яскравим і цікавим.

Комп'ютерні ігри та завдання вчать дітей з ООП переборювати труднощі, контролювати виконання дій, оцінювати результати. Завдяки використанню ІКТ на заняттях стає ефективним навчання цілеспрямованості, плануванню, контролю і оцінки результатів діяльності дитини через сполучення ігрових і не ігрових моментів. Дитина входить у сюжет завдання (гри, презентації, анімації) засвоює правила, відповідно діє і прагне досягненню результатів. Крім того, практично у всіх завданнях із використанням ІКТ є свої герої, яким потрібно допомогти виконати завдання. Таким чином, ІКТ допомагає розвивати не тільки мовленнєві та інтелектуальні здібності дитини, але й виховувати волеві якості, такі як самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість, спонукає дитину до співпереживання, допомоги героям ігор тощо, збагачуючи тим самим його ставлення до навколишнього світу.

Як відомо заняття з використанням засобів ІКТ в логокорекційній роботі виконують наступні завдання:

- допомагають дітям з особливими освітніми потребами краще виконувати завдання, допомагають в досягненні дітьми певного рівня мовленнєвого та розумового розвитку.

- під час використання засобів ІКТ у дітей з ООП розвиваються позитивні емоційні реакції, що сприяє корекції і розвитку психічних процесів.

- заняття з використанням ІКТ програм, розвивальних ігор, анімації стимулюють у дітей цікавість і сприяють розвитку мовлення та розширюють активний словник дитини і використання зв'язного мовлення.

- персоналізоване навчання та адаптація навчального або ігрового контенту забезпечують дітям з ООП більш якісний та комфортний процес навчання

Сьогодення вимагає перегляду питання щодо корекційної та розвивальної роботи з дітьми із ООП та їх місця у житті суспільства. Одним зі шляхів досягнення цього є впровадження в систему корекційної роботи застосування ІКТ для дітей із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1.Єщенко Г.А. Інформаційно-комп'ютерні технології в освітньому просторі дошкільного навчального закладу / Г.А.Єщенко, Л.В.Нимирська. – м. Артемівськ: міський відділ освіти, 2014 – 108с.

2.Манько Н. В. Методичні засади використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку / Н. В. Манько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2011.

3.Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. Л.В.Кузнецова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ АКТИВІЗАЦІЇ МІЖПІВКУЛЬОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Бажмін Володимир, кандидат педагогічних наук, старший викладач
Ісмагулова-Онофрейчук Нафіся, здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти

Старший дошкільний вік – це період, коли формування мовлення має критичний характер, оскільки дитина вже готується до школи, а її мовлення вже має бути достатньо сформоване: звуки вимовляються правильно, словниковий запас збагачений, граматичне оформлення мовленні сформоване. Проте у багатьох дітей спостерігаються порушення мовлення, які без вчасної корекції можуть призводити до труднощів у навчанні, комунікації з однолітками та дорослими, психологічному розвитку та соціалізації.

Серед вчених та науковців, які вивчали особливості порушення мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку, в тому числі й старшого дошкільного віку, були такі: М. Шеремет, В. Кисличенко, О. Білюк, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.

Корекція мовлення в старшому дошкільному віці є ключовим етапом мовленнєвого розвитку дитини, адже саме в цей період вона найбільш чутлива до мовленнєвого впливу. Вчасне втручання дозволяє дитині вільно спілкуватися, успішно адаптуватися до у школі та в соціальному середовищі. Логопедична робота з дітьми старшого дошкільного віку потребує творчого підходу та системності. Успішність корекції визначається не тільки методикою, а й психологічним контактом з дитиною, підтримкою родичів та педагогів. Саме тому у такому віці можливо повністю компенсувати мовленнєві порушення або значно зменшити їх вплив на майбутнє навчання у школі.

Діти з порушенням мовленнєвого розвитку є особливою категорією дітей з порушенням психофізичного розвитку; вони мають збережений слух та інтелект, але є значні порушення мовлення, які впливають на формування інших сторін психіки дитини. Наразі, педагоги виділяють два основні види порушення мовлення у дітей: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовними розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови

фонем; загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мови [3].

Як зазначають Н. Пахомова та І. Баранець, мовленнєве порушення створює особливе становище у всіх дітей, незалежно від виду та ступеня порушення. Відхилення у розвитку викликають порушення в комунікативній діяльності, що значно ускладнюють їх мовленнєве спілкування та пригальмовують реакції у психотравмуючих ситуаціях [2].

Важливим у корекційно-розвитковій роботі з дітьми старшого дошкільного віку є комплексний підхід. Саме цей підхід до подолання проблеми порушень мовлення у дітей дає змогу визначити основні напрями щодо організації корекційної роботи:

- міждисциплінарна оцінка психоемоційного стану дитини, виявлення негативних впливів на її мовленнєвий розвиток;
- забезпечення емоційної підтримки та реалізації спільної комунікативної діяльності;
- створення сприятливих соціальних умов для комунікативного розвитку дитини;
- становлення та диференціювання позитивної комунікативної мотивації;
- стимулювання та розвиток зв'язного мовлення, як основи комунікації;
- цілеспрямоване формування та розвиток у дітей старшого дошкільного віку як мовленнєвої функції [2].

Корекція мовлення у дітей старшого дошкільного віку в процесі активізації міжпівкульної взаємодії є сучасним напрямком, який поєднує у собі логопедію та нейропсихологію. Мовлення дитини формується в результаті взаємодії обох півкуль головного мозку. Діти із порушенням мовленнєвого розвитку, часто мають порушення міжпівкульної взаємодії, що проявляється у труднощах

орієнтації у просторі, недорозвиненому слуховому сприйнятті, проблемах з темпо-ритмічною стороною мовлення, а також моторикою.

Процес активізації міжпівкульової взаємодії – це стимулювання ефективної роботи обох півкуль головного мозку та покращеної їхньої координації. Ю. Рібцун говорить про те, що формування міжпівкульової взаємодії є основою розвитку інтелекту, керування своїми діями та емоціями й передбачає проведення цілеспрямованої роботи з інтеграції координації, інформаційної провідності цілісності системи обох півкуль головного мозку на межі мозолистого тіла [4, с. 109].

Було досліджено, що права півкуля головного мозку є гуманітарною, образною, творчою. Вона відповідає за тіло, координацію рухів, просторове зорове сприйняття. Натомість, ліва півкуля головного мозку – математична, знакова, мовленнєва, логічна, аналітична, відповідає за сприйняття слухової інформації, постановку цілей та побудову програм. Розвиток міжпівкульних зв'язків та їх синхронної роботи позитивно впливає на розвиток вищих психічних функцій, адже покращується розумова діяльність, поліпшується пам'ять та увага, полегшується процес читання і письма [1].

Міжпівкульова взаємодія відіграє ключову роль у корекції мовлення, адже мовленнєва діяльність є складним нейропсихологічним процесом, який вимагає синхронної роботи обох півкуль мозку. На нашу думку, розвиток міжпівкульової взаємодії допомагає активізувати мовленнєві центри; покращити фонематичний слух, полегшити оволодіння читанням та письмом; урівноважити емоційно-вольову сферу; координувати моторні процеси. Під час корекції мовлення можна використовувати такі методи та вправи для активізації міжпівкульової взаємодії: кінезіологічні вправи у поєднанні з артикуляційною гімнастикою; письмо або малювання двома руками; ігри з ритмом та тілом; тактильні та просторові вправи для активізації сенсомоторної бази мовлення.

Таким чином, міжпівкульова взаємодія створює нейропсихологічне підґрунтя для формування повноцінного мовлення. Вона особливо важлива у

дітей з такими мовленнєвими порушеннями — дизартрією, диспраксією, алалією, дислексією, заїканням та загальним недорозвиненням мовлення.

Список використаних джерел:

1. Міжпівкульна взаємодія та її вплив на розвиток дитини. URL: <https://putivlska-gromada.gov.ua/news/1710933837/> (дата звернення: 04.05.2025).
2. Пахомова Н., Баранець І. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. №43. С. 55-63.
3. Порушення мовлення. URL: <https://hirc1.com.ua/dity-z-oop/porushennia-movlennia/> (дата звернення: 04.05.2025).
4. Рібцун Ю. Формування міжпівкульної взаємодії як засіб психомовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*. 2023. № 11. с 101-113.

АРТ-ТЕРАПІЯ В СИСТЕМІ ЛОГОКОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Білюк Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка

*Колодка Мар'яна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти*

Арт-терапія є важливим компонентом сучасної лого корекції, спрямованої на розвиток мовлення, емоційного стану та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Напрямок містить різноманітні форми впливу, що сприяють розвитку мовлення, емоційного стану та соціальної адаптації дітей, такі, а саме: пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія, рухова терапія, логоритміка. Методи арт-терапії, наприклад, казкотерапія, дають можливість поєднувати корекційну роботу з емоційно-

чуттєвим розвитком дитини, що особливо важливо для тих дітей, які мають мовленнєві порушення, зокрема, дітей з аутизмом, алалією, дизартрією та іншими мовленнєвими порушеннями. Арт-терапія не лише допомагає зменшити бар'єри у мовленнєвій діяльності, а й створює простір для творчої виразності, що сприяє загальному розвитку дитини [1, 4].

Арт-терапія використовує різноманітні види мистецтва, такі як малювання, ліплення, музику, танець, драму та інші вираження творчості, для досягнення терапевтичного ефекту, дозволяє не лише зняти емоційну напругу, але й активно впливає на розвиток мовлення, координацію, уяву та інші когнітивні функції, що є важливими аспектами в корекційній роботі з дітьми з ООП.

Однією з основних переваг арт-терапії є її здатність об'єднувати різні способи діяльності, що допомагає створювати індивідуальні програми для кожної дитини. Наприклад, ліплення допомагає розвивати дрібну моторику та артикуляційний апарат, а малювання сприяє розвитку просторових уявлень і мовних навичок. Музична арт-терапія допомагає покращити слухову увагу та зосередженість, а також сприяє розвитку ритму та інтонаційної виразності мови.

Ефективним прикладом використання арттерапії в лого корекції є робота з дітьми, які мають алалію. Для них важливо стимулювати розвиток мовлення через гру з різними предметами, матеріалами, а саме: гудзики, застібки, блискавки, шнурки для розвитку загального, пальцевого, артикуляційного праксису. Наприклад, за допомогою малювання та ліплення дітям можна допомогти у формуванні зв'язків між словами та образами. Використання музики або пісень може значно полегшити засвоєння нових слів та фраз [2, 3].

Діти з аутизмом також отримують користь від усіх видів арт-терапії, оскільки вона допомагає в розвитку емоційної виразності та соціальних навичок. Малювання та різні творчі практичні дії дають можливість виражати емоції, які часто важко виразити словами. Через це діти можуть навчатися краще розуміти власні почуття, а також знижувати рівень тривоги та стресу.

Арт-терапія в системі лого корекції має позитивний вплив на загальний розвиток дитини. Завдяки творчій діяльності діти здатні краще інтегрувати знання та навички, зокрема у таких аспектах, як звуковимова, граматичний лад мовлення, побудова речень. Важливо зазначити, що арт-терапія це напрям психотерапії та психологічної корекції, що базується на мистецтві та творчій діяльності, є частиною комплексного підходу соціальних, профілактичних і реабілітаційних програм, а також широко застосовується в роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями, у поєднанні з іншими засобами, такими як звукові вправи та інші логопедичні технології [4, 5].

Арт-терапія є надзвичайно ефективною технологією у системі лого корекції для дітей з особливими освітніми потребами. Вона дозволяє не тільки впливати на мовленнєвий розвиток дитини з ООП, а й сприяє її емоційному, психологічному та соціальному розвитку. Застосування арт-терапії дає змогу створити індивідуальний підхід до кожної дитини, з урахуванням її особливостей і потреб. Однак важливо пам'ятати, що арт-терапія є лише одним з елементів в комплексній системі корекційної роботи, і її ефективність значною мірою залежить від взаємодії з іншими технологіями, методами та формами робіт та підтримки з боку батьків і педагогів. У майбутньому арт-терапія як технологія може стати ще більш поширеним інструментом у спеціальній освіті, допомагаючи дітям досягати нових висот у розвитку та адаптації до соціального середовища.

Список використаних джерел:

1. Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип.64. С. 64-71.
2. Середа І. В., Кисличенко В. А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики. Частина І. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2020.

3. Серeda I. B., Kисличенко B. A. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики. Частина II. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2021.

4. Шеремет М. К. Роль арт-терапії в розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, 2021.

5. Савінова Н. В., Стельмах Н. В., Серeda I. B. Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції. Миколаїв: Іліон, 2017.

ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНИХ ІГОР ЯК ДІЄВОГО ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Білюк Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка

*Терещенко Діана, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої
освіти*

Формування математичних уявлень у дітей із розладами аутичного спектра є пріоритетом спеціальної педагогіки та психології, оскільки базові математичні знання сприяють когнітивному розвитку й соціальній інтеграції. Процес ускладнюється сенсорними порушеннями, проблемами комунікації та соціальної взаємодії, що властиві РАС. Традиційні методики навчання математики часто неефективні через специфіку сенсорного сприйняття, тому актуальним є розроблення адаптивних сенсорних ігор, що залучають тактильні, візуальні, слухові й пропріоцептивні стимули для формування уявлень про кількість, простір, послідовність і величину.

Останні дослідження Вронка В. О. і Євтушенко Н. Ю. підтверджують важливість сенсорної стимуляції для розвитку емоційної та комунікативної сфер у дітей із РАС, що опосередковано свідчить про її потенціал у навчанні.

Проте цілеспрямоване використання сенсорних ігор для розвитку математичних уявлень залишається недостатньо дослідженим.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка ефективності сенсорних ігор у формуванні математичних понять у дітей із РАС шляхом аналізу педагогічних підходів, специфіки сенсорної інтеграції та розроблення практичних прийомів сенсорного стимулювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сенсорний розвиток дітей з розладами аутичного спектра в педагогічній практиці розглядається як базова умова для формування когнітивних процесів, зокрема математичних уявлень, що забезпечують подальшу інтелектуальну та соціальну адаптацію особистості. Історичні передумови використання сенсорних методик у педагогіці пов'язані із працями Марії Монтессорі, яка розробила і впровадила концепцію сенсорного виховання, базуючи її на ідеї про те, що сенсорне дослідження навколишнього світу є природним механізмом пізнання для дитини раннього віку. В основі її підходу лежить ідея самостійного вибору дитиною сенсорних матеріалів для роботи, що стимулює інтеграцію різних каналів сприйняття та розвиває здатність до аналізу, синтезу, класифікації й узагальнення. Подальші дослідження Жана Піаже підкреслили значення сенсомоторної стадії когнітивного розвитку, коли сенсорні та моторні схеми стають основою для виникнення перших абстрактних понять. Поступово сенсорні методики були інтегровані в системи корекційної освіти для дітей із порушеннями розвитку, де акцент робився на цілеспрямовану стимуляцію базових сенсорних систем: тактильної, пропріоцептивної, вестибулярної, слухової, зорової. Сучасні підходи розглядають сенсорну інтеграцію як динамічний процес нейропсихологічної обробки стимулів, у ході якого формується адекватна відповідь на подразники, що надходять із навколишнього середовища. У контексті роботи з дітьми з розладами аутичного спектра сенсорний розвиток набуває особливої ваги через специфічні особливості сенсорної обробки інформації: гіпер- або гіпочутливість до сенсорних сигналів, сенсорне уникання

або надмірне сенсорне прагнення, фрагментарність сприйняття, порушення цілісного уявлення про об'єкти та явища навколишнього світу [2, с. 42].

Теоретичні засади сенсорного навчання дітей із розладами аутичного спектра базуються на розумінні того, що для цієї категорії осіб характерні специфічні патерни сприйняття, які істотно впливають на їхнє когнітивне функціонування, зокрема на процеси формування математичних уявлень. Відтак, порушення сенсорної інтеграції призводить до того, що дитина не може повноцінно сприймати й аналізувати суттєві ознаки предметів, встановлювати між ними зв'язки та залежності, що ускладнює оволодіння елементарними математичними діями. Сенсорна дисфункція проявляється у формі гіперчутливості, коли навіть слабкий сенсорний подразник викликає надмірну реакцію, або гіпочутливості, коли навіть сильний стимул сприймається недостатньо. Теоретичні моделі сенсорної інтеграції, запропоновані Дж. Айрес, підкреслюють, що правильне поєднання тактильних, пропріоцептивних і вестибулярних стимулів є необхідним для створення базових когнітивних структур, у тому числі й для оволодіння кількісними уявленнями. Наявні емпіричні дані свідчать, що без формування адекватної сенсорної бази математичне мислення у дітей із РАС залишається фрагментарним, ситуативним, прив'язаним до конкретних візуальних чи тактильних стимулів, без можливості переносу знань у нові ситуації.

Використання сенсорних ігор у формуванні математичних уявлень у дітей із розладами аутичного спектра базується на принципі активного залучення кількох сенсорних каналів одночасно, що дозволяє компенсувати недоліки окремих сенсорних систем та забезпечити більш цілісне сприйняття навчального матеріалу. Для оволодіння поняттями кількості ефективним є застосування ігор із маніпулятивними об'єктами різних текстур і розмірів: сортування кульок із різних матеріалів за кількістю, укладання предметів у ряди відповідно до числового значення, складання груп із однаковою кількістю об'єктів. При цьому кожна дія супроводжується вербальним позначенням кількості, що сприяє формуванню внутрішньої вербалізації математичних

операцій. Для розвитку просторових уявлень використовуються конструювання фігур із модулів різної форми та ваги, ігри з розташуванням предметів у просторі відповідно до інструкції (зліва, справа, зверху, знизу), складання сенсорних лабіринтів і проходження їх із закритими очима за допомогою тактильних підказок. Формування уявлень про послідовність забезпечується іграми зі складання сенсорних доріжок, де кожен елемент має власну текстуру та колір, і дитина повинна відтворити задану послідовність шляхом запам'ятовування тактильних відчуттів і візуальних характеристик. Класифікаційні навички розвиваються через ігри, в яких потрібно сортувати об'єкти за однією або кількома ознаками (форма, розмір, колір, текстура), при цьому акцент робиться на усвідомлення категоріальних ознак і побудову логічних рядів [1, с. 80].

Успішність використання сенсорних ігор залежить від правильного добору матеріалів: вони мають бути різноманітними за текстурою, розміром, вагою, формою та кольором. Ігрові завдання повинні бути чітко структурованими, послідовно ускладнюватися, супроводжуватися постійною підтримкою дорослого та позитивним підкріпленням. Особливу увагу потрібно приділяти регуляції сенсорного навантаження: його поступове нарощування дозволяє уникати перевантаження нервової системи дитини й забезпечити адаптивний характер сенсорної інтеграції. Важливим є поєднання тактильних стимулів із руховою активністю: ігри на баланс, кидання предметів у мішені різного діаметра, вправи на складання багатокомпонентних об'єктів за заданими схемами.

Подальший розвиток напрямку використання сенсорних ігор у роботі з дітьми із РАС вимагає створення індивідуалізованих програм навчання, що враховують специфіку сенсорного профілю кожної дитини. Адаптивність програм має передбачати можливість корекції напрямків стимуляції залежно від динаміки розвитку сенсорної інтеграції. Перспективним є також залучення новітніх технологій: використання інтерактивних сенсорних панелей, доповненої реальності, ігрових програм із адаптивними рівнями складності, що

підсилюють ефект сенсорної стимуляції й роблять навчальний процес більш захоплюючим і результативним.

Висновки. Отож, використання сенсорних ігор у роботі з дітьми з розладами аутичного спектра є ефективним засобом формування математичних уявлень. Сенсорне стимулювання через тактильні, пропріоцептивні та візуальні вправи сприяє розвитку навичок кількості, просторового мислення, класифікації та послідовності. Адаптація ігор до індивідуальних сенсорних профілів дитини забезпечує цілісне сприйняття інформації та стимулює когнітивний розвиток. Систематичне використання сенсорних методик підвищує рівень навчальних досягнень, адаптивності й самостійності. Перспективним напрямом є створення індивідуалізованих програм із використанням сучасних інтерактивних технологій.

Список використаних джерел

1. Вронка В.О. Соціально педагогічна корекція емоційно вольової сфери дітей з розладами аутистичного спектру. Запоріжжя. 2020. 80 с.
2. Свтушенко Н.Ю. Використання лялькотерапії та казкотерапії у роботі з дітьми з порушеннями аутичного спектру. Київ. 2024. 452 с.

МУЗИКОТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Білюк Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Безсонова Ольга, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

В сучасній педагогіці та психології досить гостро постає питання про навчання та розвиток дітей з особливими освітніми потребами. В наш час існує безліч книг, методик, розробок, які допомагають дітям з різними порушеннями частково або повністю подолати ці порушення та адаптуватися до соціального середовища. І в цьому випадку роль музики складно переоцінити, адже саме за допомогою неї можна знайти підхід до дитини, зануритися в її внутрішній світ,

налагодити з нею контакт. Музика в цьому випадку виступає особливою універсальною мовою, як спосіб комунікації, що допомагає налагодити зв'язок між дорослим та дитиною. Крім функції діагностики музикотерапія здатна коригувати мовленнєві порушення, розвивати моторику в дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, сприяти адаптації дітей із різною формою розладів аутичного спектра.

Більшість вчених, які займаються питаннями навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, спостерігають у них різний спектр емоційно-особистісних проблем. Це й емоційна незрілість, яка веде до поверхневих контактів, недостатня емпатія та співчуття, агресія та ін. У таких дітей часто формуються почуття невпевненості та комплекс неповноцінності, з'являються тривожність та занижена самооцінка.[3]

На думку Л. Гаврілова, музикотерапія є універсальною системою впливу в процесі виховання мистецтвом, яка допомагає оптимізувати процес особистісного розвитку людини в сучасних умовах в суспільстві. Науковиця в своїх роботах зазначає, що розрізняють три основні форми музикотерапії:

- інтегративна музикотерапія - поєднання музикотерапії з іншими видами арт-терапій, наприклад: з малюванням, з танцями, з ліпленням, з пісочною терапією, орігамі, поезією та ін.
- активна музикотерапія - музикотерапія, при якій потрібні певні музичні навички педагога та учня. Передбачає активну участь у музичному процесі.
- змішана музикотерапія – синтез двох попередніх видів. Припускає участь у музичному процесі, але без освоєння професійних навичок. [1]

Вітчизняні спеціальні педагоги та науковці, які працюють у цьому напрямку, вказують, що музика є важливою складовою психокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та може торкатися кількох аспектів впливу: психосоматичного, психокорекційного та психотерапевтичного. У роботі з дітьми з ООП можуть бути реалізовані різні

види музикотерапії, але більшою мірою ефективними являються активна та рецептивна музикотерапія. [5]

А. Гельбак в своїх роботах робить наголос, що музика також впливає на інтелект. Прослуховування музики створює гарний настрій та активізує роботу мозку, оскільки ритм мелодії збігається з біоритмами нервової системи. [2]

Граючи на музичних інструментах, дитина розвиває свої математичні здібності через необхідність розуміти ритм та відчувати швидкість музичного твору. Регулярна музична практика розвиває логіку та креативне мислення, активізує півкулі головного мозку, що призводить до прискореної обробки інформації дитиною.

Також, А. Гельбак зазначає, що виконання музичного твору стимулює розвиток нейронних зв'язків у ділянках мозку, задіяних у формуванні та розвитку мовлення. Пальчикові ігри під музику сприяють розвитку дрібної моторики у дітей, таким чином готуючи дитину до письма та малювання. Займаючись музикою, дитина прискорює свій розумовий розвиток, розширюючи спектр своїх емоцій, ускладнюючи та нашаровуючи свої уявлення про навколишній світ. [2]

Діти з мовленнєвими порушеннями – одна з найчисленніших категорій дітей з особливими освітніми потребами. Це діти різного віку, які страждають на алалію, афазію, заїкання, діти із загальним недорозвиненням мовлення, фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Н. Квітка наголошує, що музикотерапія здатна ефективно допомогти дітям з мовленнєвими порушеннями. Фонетичні звуки, що використовуються в різних піснях, музичних творах, якнайкраще сприяють засвоєнню навичок правильної звуковимови. У комплексі з роботою вчителя-логопеда музикотерапія здатна скоригувати цю проблему. Метою педагога в цій ситуації є підбір найбільш відповідного репертуару, що стимулює дитину успішно вимовляти звуки, що не піддаються. [3]

Часто причиною виникнення мовленнєвої проблеми є органічне ураження центральної нервової системи із супутніми порушеннями. Це може виявлятися

у спектрі неврологічної симптоматики (підвищена збудливість, гіперактивність, астенізація, невротизація, труднощі соціалізації, тривожність, страхи та ін.). При цьому далеко не всі діти мають медичний та психологічний супровід, найчастіше єдиним фахівцем, який веде основну корекційно-розвиткову роботу з нормалізації мовленнєвого процесу, є логопед. Але через супутні неврологічні та психологічні ускладнення йому дуже важко впоратися із завданням, тому застосування музикотерапії є альтернативним методом і допомогою в корекції наявних проблем.

М. Клепар визначає метою музикотерапії: гармонізацію особистості дитини з особливими освітніми потребами, відновлення та корекцію її психо-емоційного стану та психофізіологічних процесів засобами музичного мистецтва.

Завдання музикотерапії - це регуляція (підвищення чи зниження) емоційного тону дитини; зняття психоемоційного збудження; знаходження нових засобів емоційної експресії; формування оптимістичного життєстверджуючого світовідчуття; розвиток спілкування з однолітками; розвиток уміння передавати свій настрій через музику, рух, колір; вихід із психотравмуючої дитини ситуації за допомогою сприйняття музики; моделювання позитивного стану (катарсису). [4]

Отже, поєднання музики з логопедичним супроводом дитини та адаптацією дитини до колективу освітнього закладу, з проведенням індивідуальних та фронтальних корекційно-розвиткових занять – все це допомагає підвищити ефективність корекційно-виховної роботи педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Гаврілова Л. Терапія мистецтвом і музикотерапія в профілактиці та корекції емоційних станів дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Психологічні перспективи. Луцьк. 2009. Вип. 13. С. 41–47.

2. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: [навчально-методичний посібник] / А. М. Гельбак. – Кропивницький. 2019. – 50 с.

3. Квітка Н.О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2012. № 4. С. 11–14.

4. Клепар М.В. Використання музикотерапії у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. С. 37-43.

5. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / Укладач Н. Квітка. К. 2013. 82 с.

РОЛЬ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ В ЗАПОБІГАННІ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кисличенко Вікторія, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Головачова Світлана, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Фонематичний слух являється важливою складовою мовленнєвого розвитку дитини та безпосередньо впливає на формування навичок читання та письма. В. Ільяна зазначає, що фонематичний слух - це здатність правильно сприймати, розпізнавати та диференціювати звуки (фонemi) в мовленні, що виступає основою для подальшого оволодіння писемним мовленням. [2, с.31] Фонематичний слух сприяє розвитку не лише мовленнєвих, а й когнітивних процесів, які забезпечують успішне засвоєння грамоти в дошкільному віці.

С. Притиковська та А. Заволока-Глухова наголошують, що одним із важливих чинників успішного навчання читанню є вміння дитини чітко сприймати та відрізняти звуки в словах. У старшому дошкільному віці дитина повинна сформувати здатність до розпізнавання фонем, що є необхідною

умовою для подальшого освоєння навички читання. В цей віковий період діти активно вивчають фонематичні категорії, які є основою не тільки граматичної структури мови, а й розвитку навичок читання та письма. Зокрема, вміння розрізняти звуки в словах дозволяє дитині зрозуміти, що однакові звуки можуть змінювати значення слів залежно від їх порядку. [4, с. 549]

В. Радецька зазначає, що фонематичний слух дозволяє дитині точно сприймати та правильно відтворювати звукову структуру слів. Це є важливою умовою для розвитку орфографічної пам'яті, яка, в свою чергу, є необхідною для оволодіння навичками читання та письма. Таким чином, розвиток фонематичного слуху є фундаментом для формування базових граматичних знань та навичок читання у дошкільників. [5, с.25]

Аналізуючи спеціальну психолого-педагогічну літературу можемо дійти висновку, що у старшому дошкільному віці важливим є не тільки розвиток слухового сприймання, а й здатність дитини до аналізу та синтезу звуків. За допомогою цих навичок дитина вчиться визначати, з яких звуків складаються слова, а також здійснювати з ними різноманітні операції (наприклад, розділяти слово на склади або змінювати звуки в словах). Цей процес є важливою підготовкою до навчання читанню. Формування таких навичок сприяє кращому засвоєнню букв та їх співвіднесення зі звуками, а також полегшує орієнтацію дитини в правилах читання та письма. [3]

Недостатній розвиток фонематичного слуху може спричинити значні труднощі у засвоєнні грамоти, зокрема проявлятися у вигляді проблем із диференціацією звуків у словах, що ускладнює процес читання та письма. Діти з порушеннями фонематичного слуху часто стикаються з труднощами в розпізнаванні та правильному відтворенні звуків, що створює перешкоди для розвитку навичок читання та письма.

З психолінгвістичної точки зору, фонематичний слух є однією з основних ланок у формуванні мовленнєвих здібностей. У старшому дошкільному віці діти активно формують мовленнєві схеми, на основі яких і відбувається подальше навчання. Це означає, що процес фонематичного сприймання тісно

пов'язаний з когнітивними процесами, такими як увага, пам'ять, сприйняття та мислення, які визначають здатність дитини до мовленнєвого аналізу та синтезу. [6]

Проблеми з фонематичним сприйманням часто є чинником, який визначає успішність освоєння навичок читання. Діти з добре розвиненим фонематичним слухом здатні швидше оволодіти технікою читання та застосовувати її в повсякденному мовленні. Вони без труднощів розпізнають відповідність букв звукам і правильно читають слова. Натомість, діти з недостатнім розвитком фонематичного слуху часто стикаються з труднощами в процесі навчання читанню через неспроможність правильно сприймати звукову структуру слів. [1, с.69]

В. Ільяна зазначає, що цілеспрямований розвиток фонематичних процесів є надзвичайно важливим елементом у підготовці дітей до навчання читанню та письму, оскільки він сприяє запобіганню специфічним труднощам, які можуть виникати у процесі освоєння грамоти. Це, в свою чергу, є необхідною умовою для ефективного засвоєння навичок читання, адже здатність до фонематичного аналізу дозволяє дитині правильно сприймати та відтворювати звукові елементи слів, що є основою для встановлення зв'язку між звуками та буквами. [2, с.31]

Своєчасний розвиток фонематичного слуху допомагає уникнути проблем із диференціацією звуків, що є основною причиною специфічних труднощів у навчанні читанню, таких як заміна звуків, пропуск або спотворення букв. Без належного фонематичного сприймання дитина може мати труднощі в розпізнаванні звукових елементів, що ускладнює процес засвоєння букво-слово-звукових відповідностей, необхідних для процесу читання. Тому ефективна пропедевтика фонематичних процесів значно знижує ймовірність виникнення таких труднощів у майбутньому. [3]

Методи корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування фонематичного слуху в умовах закладу дошкільної освіти, охоплюють різноманітні підходи, що мають на меті розвиток слухової уваги, здатності

розрізняти та правильно відтворювати звуки в словах. Н. Голуб наголошує, що одним із основних методів є ігри з фонемами та звуками, що дозволяють дітям активно працювати з мовленнєвими елементами через пошук звуків у словах або класифікацію слів за певними звуковими ознаками. Крім того, фонематичні вправи на аналіз та синтез звуків, а також артикуляційна гімнастика допомагають дітям краще усвідомлювати звукову структуру мови, сприяючи розвитку їх мовленнєвих здібностей. [1, с.31]

Значне місце в корекційно-розвитковій роботі займає використання спеціальних логопедичних матеріалів, що включають мовленнєві вправи для розвитку звукового сприймання. Це можуть бути картки з ілюстраціями предметів, що починаються на певні звуки, або вправи на заміну звуків у словах. Такі завдання сприяють не тільки розвитку фонематичного слуху, а й орієнтації дітей на правильне вимовляння звуків, що є основою для засвоєння навичок читання та письма. У свою чергу, музичні вправи та інтеграція звукових елементів у повсякденну діяльність створюють додаткові стимули для розвитку слухової уваги та фонематичного сприймання. [5, с.23]

Отже, фонематичний слух є важливою складовою мовленнєвого розвитку дітей, що безпосередньо впливає на формування навичок читання та письма. Розвиток фонематичних процесів сприяє успішному засвоєнню грамоти, оскільки дозволяє дітям правильно сприймати та розрізняти звуки в словах. Недорозвинений фонематичний слух може призвести до труднощів у навчанні читанню. Тому корекційно-розвиткова робота, зокрема ігри з фонемами та спеціальні вправи, є важливим інструментом для розвитку фонематичного слуху та запобігання труднощам у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Голуб Н. М. Особливості процесу читання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 69–75.
2. Ільяна В. М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження

дислексій. В.М. Ільяна. Особлива дитина: навчання та виховання. 2014, С. 31–38.

3. Наумова О. Н. Від звука до букви. Розвиток фонематичних процесів/ О.Н. Наумова // Логопед (Осн.). 2014, с 5.

4. Притиковська С. Д., Заволока-Глухова А. М. Профілактика писемного мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення Chicago: BoScience Publisher, 2023. – С. 549.

5. Радецька В. Й. Формування фонематичних навичок у дітей з мовленнєвими вадами / В. Й. Радецька // Логопед: наук.-метод. журн. – Харків: Основа, 2010. – С. 23-29

6. Тищенко В. В. Фонематичні процеси в онтогенезі дитячого мовлення та методика діагностики їх порушень: метод. рек. – К., 2011. – 22 с

РОЛЬ ЕМОЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

*Кисличенко Вікторія, кандидатка педагогічних наук, доцентка
Коба Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*

Розвиток мовлення у дітей із затримкою психофізичного розвитку є однією з ключових умов їхньої успішної соціалізації, навчання та формування особистості. Діти з ЗПР часто мають обмежений словниковий запас, труднощі у побудові зв'язного висловлювання, недостатнє розуміння мовлення оточуючих, що ускладнює їхню взаємодію в колективі та впливає на емоційний стан. Без своєчасної підтримки мовленнєві порушення можуть закріпитися і призвести до вторинних труднощів у навчанні, спілкуванні й поведінці. Тому проблема розвитку мовлення в цієї категорії дітей є надзвичайно актуальною та потребує застосування ефективних, інтегрованих методик, серед яких важливе місце

посідають засоби ігрової та арт-терапевтичної спрямованості, зокрема лялькотерапія. [1]

Емоційно-комунікативна взаємодія є фундаментальною умовою для розвитку мовлення у дітей, особливо тих, хто має затримку психофізичного розвитку. Саме в процесі живого емоційного обміну дитина отримує мотивацію до спілкування, навчається розуміти значення слів, інтонацій і невербальних засобів вираження. Емоційне залучення під час взаємодії стимулює активність мовленнєвих центрів мозку, сприяє закріпленню нових слів і фраз у пам'яті, полегшує формування граматичних структур тощо. [7]

Крім того, позитивна емоційна атмосфера створює відчуття безпеки, що особливо важливо для дітей із ЗПР, які часто мають підвищений рівень тривожності або емоційну нестабільність. Таким чином, емоційно-комунікативна взаємодія виступає як рушійна сила розвитку мовлення, соціальної компетентності та впевненості дитини у власних можливостях.

Лялькотерапія є одним із найбільш природних та ефективних засобів корекції мовленнєвого розвитку у дітей із затримкою психофізичного розвитку. Використання ляльок у корекційно-розвивальній роботі забезпечує: створення безпечної, емоційно комфортної атмосфери, що знижує страх помилки і стимулює мовленнєву активність; розвиток уяви, сюжетного мислення та діалогічного мовлення через ігрове моделювання різних життєвих ситуацій; залучення емоційної сфери, що сприяє кращому закріпленню нових мовленнєвих конструкцій і понять; формування навичок комунікації та соціальної взаємодії через спілкування з «персонажем» у грі. [1]

Крім того, лялька стає для дитини посередником у спілкуванні з дорослим і світом, допомагає висловити емоції, які важко вербалізувати, і таким чином знижує внутрішню напругу. Завдяки поєднанню ігрової мотивації та терапевтичного впливу лялькотерапія є надзвичайно ефективною у стимулюванні мовленнєвої активності у дітей із ЗПР.

Базовою умовою для розвитку мовлення у дітей із затримкою психофізичного розвитку є емоційний контакт. Діти з ЗПР часто мають

труднощі у встановленні контакту з дорослими та однолітками, що ускладнює процес засвоєння мовленнєвих навичок. Налагодження теплих, довірливих відносин створює відчуття безпеки, підвищує мотивацію до спілкування, знижує емоційне напруження й тривожність. Саме через емоційно забарвлену взаємодію дитина вчиться розпізнавати й використовувати невербальні засоби комунікації (жести, міміку, інтонацію), а також поступово опановує словесне висловлення своїх потреб, емоцій і думок. Таким чином, емоційний контакт виступає не тільки мотиваційним чинником, але й безпосереднім механізмом розвитку мовлення. [6]

Лялькотерапія є ефективним методом стимулювання емоційно-комунікативної активності у дітей із затримкою психофізичного розвитку. Взаємодія з лялькою дозволяє дитині легше встановлювати емоційний контакт, знижує страх перед спілкуванням і відкриває можливості для вільного самовираження. [1]

Через гру з лялькою діти розігрують знайомі й уявні ситуації, вчаться описувати події, висловлювати свої бажання, почуття та переживання. Лялька стає своєрідним «посередником» між дитиною і дорослим, допомагаючи подолати труднощі прямої комунікації. Саме таким чином, лялькотерапія сприяє розвитку як мовленнєвої активності (розширення словникового запасу, побудова зв'язних висловлювань), так і емоційної сфери дитини, що є основою успішної соціалізації. [7]

Лялькотерапія впливає на розвиток мовлення дітей із затримкою психофізичного розвитку через кілька основних механізмів:

- Емоційне залучення – гра з лялькою викликає позитивні емоції, що створює комфортне середовище для спонтанного мовлення й самовираження.
- Моделювання комунікативних ситуацій – за допомогою ляльок діти розігрують різні життєві сцени (наприклад, вітання, прохання, розповіді), що стимулює використання мовлення у практичних контекстах.

- Зниження тривожності – спілкування через ляльку допомагає дітям подолати страх перед помилкою чи оцінкою, що активізує мовленнєву ініціативу.

- Розвиток сюжетного мислення – створення історій за участі ляльок сприяє формуванню зв'язного мовлення, умінню послідовно викладати думки.

- Активація діалогічного мовлення – через діалоги між ляльками або ляльки і дитини (логопеда, батьків тощо) діти навчаються основам комунікації (тобто, ставити запитання, відповідати, підтримувати розмову тощо). Отож, лялькотерапія забезпечує природну та емоційно-мотивовану платформу для активної мовленнєвої діяльності. [7]

Гра з лялькою є природним способом стимулювання мотивації до спілкування у дітей із затримкою психофізичного розвитку. Лялька виступає як «живий партнер», з яким можна легко встановити контакт, без страху бути незрозумілим або осудженим. У процесі гри дитина залучається до емоційно насичених ситуацій, що викликають бажання висловити свої думки, переживання, запитання або пропозиції. Сюжетна гра з лялькою спонукає дитину брати на себе різні ролі, вигадувати діалоги, розвивати фантазію – усе це стимулює активне використання мовлення у приємному, ненав'язливому форматі. Таким чином, завдяки грі з лялькою мовлення стає для дитини необхідним інструментом взаємодії й самовираження, що природно підвищує її мотивацію до комунікації. [1]

Однією з важливих умов розвитку мовлення у дітей із затримкою психофізичного розвитку є створення безпечного емоційного середовища. А лялькотерапія дозволяє забезпечити таке середовище завдяки ігровому контексту, в якому дитина відчувається вільно й захищено. Лялька, як посередник, допомагає дитині виразити свої почуття, думки і переживання без прямого тиску чи страху помилитися. В ігровій взаємодії помилки не критикуються, а сприймаються природно, що знижує тривожність і стимулює мовленнєву активність. [7]

Безпечна атмосфера сприяє формуванню впевненості у власних можливостях, розкриттю творчого потенціалу та ініціативності у спілкуванні. Тож, гра з лялькою допомагає дитині вільно проявляти себе через мовлення, що є необхідною умовою її подальшого розвитку. [1]

Одним із ефективних способів розвитку мовлення у дітей із затримкою психофізичного розвитку є моделювання комунікативних ситуацій за допомогою ляльок. Під час гри дорослий створює різноманітні життєві ситуації (наприклад, знайомство, прохання, вибачення, допомога та багато інших варіантів), які дитина «програє, відтворює» разом із лялькою. Таке моделювання дозволяє: тренувати діалогічне мовлення (питання-відповідь, обмін репліками); засвоювати мовленнєві етикетні формули («добрий день», «дякую», «вибач»); розширювати словниковий запас за лексичними темами (магазин, лікарня, сім'я, транспорт, тварини тощо); вчитися будувати послідовні зв'язні висловлювання в сюжетах. Ігровий формат допомагає дитині природно включатися у комунікацію, знижуючи напругу й страх перед спілкуванням у реальних ситуаціях. [7]

Ефективне використання емоційно-комунікативної взаємодії у лялькотерапії передбачає створення умов, в яких дитина відчуває емоційну підтримку, інтерес і безпечний простір для вільного самовираження. Основні практичні аспекти включають:

- Емоційне залучення дорослого (педагог або логопед повинен активно проявляти емоції (радість, співчуття, здивування тощо) під час взаємодії з лялькою, демонструючи моделі емоційного реагування);
- Персоніфікація ляльок (кожна лялька має своє ім'я, характер, особливості, що допомагає дитині встановити з нею «особистий» контакт і стимулює мовленнєву активність);
- Підтримка емоційних проявів дитини (важливо, щоб будь-які спроби дитини висловити емоції або думки через ляльку заохочувалися і розвивалися далі в діалозі);

- Індивідуалізація сюжетів (зрозуміло, що теми і сценарії ігор мають підбиратися відповідно до інтересів, досвіду та емоційного стану дитини);

- Ненав'язливість і гнучкість (логопед має слідувати за ініціативою дитини, підтримуючи і розширюючи її мовленнєві висловлювання без примусу) тощо. Таким чином, емоційно-комунікативна взаємодія у лялькотерапії допомагає створити умови для природного розвитку мовлення та емоційної компетентності дітей із ЗПР.

Тож, пропонуємо до наглядного розгляду декілька прикладів вправ і сюжетів для стимулювання діалогу, монологу, описового мовлення тощо:

- *Вправа «Запитай у ляльки»:* дитина ставить ляльці запитання (наприклад, «Як тебе звати?», «Що ти любиш робити?»), а логопед відповідає від імені ляльки. Потім ролі можуть змінюватися.

- *Сюжет «Візит у гості»:* лялька приходить у гості до дитини — потрібно привітатися, запросити сісти, запропонувати чай, поспілкуватися тощо.

- *Вправа «Розкажи про ляльку»:* дитина описує ляльку (зовнішність, одяг, характертощо) у вигляді короткої розповіді.

- *Сюжет «Лялька розповідає історію»:* дитина від імені ляльки розповідає невеличку історію (наприклад, про прогулянку в парку).

- *Вправа «Що в ляльки?»:* перед дитиною кілька предметів, які «належать, або можуть належати» ляльці. Потрібно описати кожен предмет (колір, форма, призначення тощо).

- *Сюжет «Підготовка до свята»:* дитина описує, як лялька готується до дня народження (що вона одягне, які подарунки приготує друзям тощо).

Застосування цих вправ і сюжетних ігор з лялькою активно стимулює розвиток діалогічного й монологічного мовлення, формує навички описового висловлювання, розширює словниковий запас дитини. Також, такі ігрові форми активують пізнавальні процеси (увагу, пам'ять, уяву), сприяють розвитку емоційної сфери, комунікативної ініціативи та творчої активності. Окрім того, використання ляльки допомагає дитині зменшити страх спілкування,

підвищити мотивацію до мовленнєвої взаємодії та поступово переносити набуті навички у реальне повсякденне спілкування.

Висновки. Отже, лялькотерапія може бути ефективним засобом розвитку мовлення у дітей із затримкою психофізичного розвитку завдяки створенню емоційно комфортного середовища, що стимулює спонтанне й вільне мовленнєве самовираження. Емоційно-комунікативна взаємодія з лялькою допомагає дітям долати мовленнєву пасивність і тривожність, розвивати навички описового мовлення і сюжетного мислення, закріплювати емоційно забарвлені мовленнєві звороти й комунікативні формули, розширювати словниковий запас у природному, ігровому контексті тощо. Таким чином, лялькотерапія стає не тільки методом мовленнєвої корекції, а й потужним інструментом розвитку емоційної сфери дитини, що забезпечує успішну інтеграцію в соціальне середовище.

Отож, лялькотерапія має широкі перспективи подальшого застосування в корекційній педагогіці завдяки своїй гнучкості, емоційній залученості дітей та можливості адаптації до індивідуальних особливостей розвитку. Також лялькотерапія має великий потенціал для подальшого розвитку як ефективний засіб мовленнєвої і соціальної підтримки дітей із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Вознесенська О. Лялькотерапія: особливості та ризики використання ляльки в терапії. Київ: Простір арт-терапії. Збірник наукових праць, 2018, 12 с.
2. Каньоса Н. Г. Творчий розвиток дітей дошкільного віку засобами театральнo-мовленнєвої діяльності. Київ: Педагогічна освіта: теорія і практика, 2017, 172 с.
3. Кудикіна Н. В. Забезпечення системно-діяльнісного підходу до керівництва іграми дітей дошкільного віку. Тернопіль: Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка, 2005, 157 с.

4. Кудярьська Т. В. Усна народна творчість як засіб розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Київ: Освітній простір України, 2014, 136 с.

5. Луцан Н. І. Розвиток зв'язного мовлення дошкільника в мовленнєво-ігровій діяльності: лінгводидактичний аспект. Київ: Наука і освіта, 2014, 119 с.

6. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: дисертація. Одеса, 2007, 467 с.

7. Мальцева Ю. Лялькотерапія як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Суми: Сучасні проблеми логопедії та реабілітації, 2014, 48 с.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

***Кисличенко Вікторія**, кандидатка педагогічних наук, доцентка*

***Трегуб Маргарита**, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*

У всьому світі з кожним роком збільшується кількість дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Порушення мовлення у дітей з розладами аутичного спектра варіативні та характеризуються специфічними особливостями розвитку. Особливості формування у дитини з РАС мовленнєвих навичок в даний час вивчаються та залишаються важливим предметом наукових досліджень сьогодення.

Т. Скрипник у своїх наукових дослідженнях зазначає, що «розлади аутичного спектра» - це широке коло розладів, пов'язаних з аномальною поведінкою, що характеризуються якісними порушеннями соціальної взаємодії, вербальної та невербальної комунікації, стереотипними паттернами поведінки, інтересів та активності. Група розладів аутичного спектра надзвичайно

різноманітна, до неї входять як тяжкі порушення розвитку — класичний аутизм Каннера, так і легші прояви розладів аутичного спектру. Специфічного лікування для РАС не існує, однак удосконалюються та розробляються нові методики для роботи з дітьми та дорослими з РАС, спрямовані на корекцію поведінкових та когнітивних порушень, навчання, розвиток та соціалізацію цих людей. Розробка та застосування таких методик потребує спільної праці фахівців багатьох профілів: лікарів, психологів, спеціальних педагогів, дефектологів, логопедів та інших. [5]

Н. Базима наголошує, що мовленнєвий розвиток у дітей з аутизмом може відрізнятися від нормативного як кількісно (затримка мовленнєвого розвитку, скорочення словникового запасу, «бідність» та обмеженість використання мовлення), так і якісно (поява ехолалій, порушення граматичної сторони мовлення, труднощі у комунікативному використанні мовлення). Якісне порушення комунікації є одним із головних діагностичних критеріїв РАС та проявляється майже у всіх дітей з розладами аутичного спектра. Дослідження особливостей порушення мовлення при розладах аутичного спектра дають можливість більш тонкої диференційної діагностики, а також спрямованої корекції комунікативних порушень у дітей даної нозологічної категорії. [1]

Ще Лео Каннер відзначав характерні для РАС особливості мовлення, такі як пізній його розвиток, ехолалії (зокрема й сильно відстрочені у часі), труднощі у вживанні займенників (діти часто говорять «ти» замість «я» та навпаки). Справді, розвиток мовлення, як експресивного, так й імпресивного, у дитини з аутизмом може бути сильно затриманим. Зазвичай це стає помітним в період другого року життя. Однак і в більш ранньому віці можна виявити особливості, які відрізняють мовлення дитини з РАС від дитини з нормотиповим розвитком.

О. Белова зазначає в своїй роботі, що у важких випадках діти з розладами аутичного спектра взагалі не починають говорити, проте навіть тоді бувають здатні використовувати альтернативні та додаткові засоби комунікації (письмо, жести, спеціально розроблені піктограми та картки). [3]

О. Літвінова зауважує, що мовленнєві порушення найвиразніше проявляються після 3-х років. Для дітей з розладами аутичного спектру типовими є відстрочені або безпосередні ехолалії, тенденція повторювати завчені фрази без самостійного конструювання речень, труднощі в початку та підтримці діалогу, заміни займенників у мовлення. У мовленні дітей нерідкі перестановки звуків, неправильне вживання прийменникових конструкцій. [4]

Наявність ехолалій – одна з найпоширеніших особливостей мовлення при аутизмі. Зазвичай ехолалії описуються як неконтрольовані автоматичні повторення слів, почутих у чужому мовленні. Ці повторення можуть виникати відразу після того, як дитина їх почує (безпосередні ехолалії) або помітно пізніше (відстрочені ехолалії). Деякі автори вважають, що ехолалії, як повторення без сенсу та видимої мети, є показником тяжкості розладу та ускладнюють адаптацію дитини та її соціалізацію. Відповідно до цієї парадигми розробляються шляхи корекції ехолалій. У той самий час інші дослідники вважають ехолалії примітивними спробами зберегти соціальний контакт у ситуації, коли дитина стикається з недоступними їй мовленнєвими стимулами, і це являється хорошою прогностичною ознакою. [2]

Н. Базима робить наголос на тому, що, незалежно від рівня розвитку мовлення, при розладах аутичного спектра насамперед страждає можливість використання його з метою спілкування. Комунікативне використання мовлення передбачає його спрямованість на іншу людину з метою повідомити їй певну інформацію або отримати будь-яку інформацію, допомогу та увагу. Вчена зазначає, що ще одним аспектом соціального використання мовлення є можливість комунікувати лише із соціальною метою, тобто говорити не для того, щоб отримати щось, а для підтримки особистого спілкування. В наукових доробках показано, що основним патерном взаємодії з іншими людьми у дітей з РАС є «маніпуляція», коли звернення дитини до іншого мотивується виключно задоволенням потреб при повному ігноруванні бажань комунікативного партнера. [2]

Отже, особливості мовлення при аутичних розладах є проявами якісних порушень комунікації та соціалізації. Загальна стереотипність поведінки та активності людей з аутизмом відображається у таких мовленнєвих феноменах як ехолалії та вербальні ритуали. Таким чином, у мовленні дітей з розладами аутичного спектра можна бачити прояви всієї аутичної тріади.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. С. 99-100
2. Базима Н. В., Белоновська-Сидор А. С. До проблеми формування міжособистісної комунікації у молодших школярів з РАС. The 11th International scientific and practical conference «Results of modern scientific research and development» (January 16-18, 2022) Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2022. P. 240.
3. Белова О. Особливості розвитку мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 81. 2021. С. 26–30. URL : <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/81/8.pdf>
4. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. Логопедія. 2013. № 3. С. 48-51.
5. Скрипник Т. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
6. Шульженко Д., Андрєєва Н. Корекційний розвиток аутичної дитини : книга для батьків та педагогів. Київ : ДМ Кейдун, 2011. 455 с.

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ДИСТГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Середа Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Вербицька Ірина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Актуальність дослідження проблеми дисграфії у молодших школярів зумовлена стійкою тенденцією до зростання кількості дітей, які відчують значні труднощі у засвоєнні писемного мовлення. Своєчасне виявлення та кваліфікована корекція цих порушень є важливим аспектом забезпечення повноцінного розвитку особистості дитини та її успішної соціалізації.

Дисграфія, відповідно до сучасних наукових поглядів українських вчених, розглядається як часткове специфічне порушення процесу письма, що виявляється у стійких повторюваних помилках, зумовлених недостатнім рівнем сформованості або порушенням психічних функцій, які забезпечують письмову мовленнєву діяльність (В. Тарасун, Н. Голуб, О. Корнєв та ін.). Питаннями порушень письма у дітей з різними мовленнєвими розладами активно займаються такі вітчизняні дослідники, як М. Шеремет, Є. Соботович, Л. Тенцер, Н. Чередніченко, Л. Вавіна, Н. Голуб, О. Ласточкина. Ці науковці наголошують на складному нейролінгвістичному механізмі письма та його тісному зв'язку з усним мовленням, фонематичним сприйманням, лексико-граматичним розвитком та іншими когнітивними функціями. Їхні дослідження підкреслюють системний характер мовленнєвих порушень та тісний взаємозв'язок між усним і писемним мовленням, визначаючи ключову роль рівня розвитку усного мовлення у формуванні графічних навичок.

Особливої гостроти питання збільшення кількості дітей з дисграфією набуває в умовах трансформації освітнього процесу, зокрема впровадження змішаної форми навчання, яка поєднує елементи традиційного та дистанційного форматів. Змішана форма навчання являє собою гнучку освітню модель, що інтегрує елементи очного навчання в класі з використанням цифрових технологій та онлайн-ресурсів для самостійної роботи учнів. Вплив такого поєднання на формування писемних навичок молодших школярів потребує глибокого наукового осмислення.

Розвиток дисграфії у молодших школярів із порушеннями мовлення є результатом складної взаємодії низки факторів. Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє виокремити основні причини виникнення специфічних

помилки письма у цієї категорії дітей, які можуть бути поглиблені або модифіковані умовами змішаного навчання:

- фонетико-фонематичний недорозвиток, недостатня сформованість процесів сприймання та аналізу звукової структури мови є однією з фундаментальних причин дисграфії. Ласточкина О. В. наголошує, що труднощі у розрізненні фонем на слух (фонематичний слух), у здійсненні звукового аналізу та синтезу слів безпосередньо впливають на здатність дитини правильно відображати звуковий склад слова на письмі. Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком часто плутають акустично близькі звуки, пропускають, додають або переставляють літери, що призводить до характерних дисграфічних помилок [1].

- наявність дефектів вимови звуків часто призводить до їхнього некоректного відображення на письмі. Дитина, яка неправильно вимовляє певний звук, може так само неправильно позначати його відповідною літерою. Цей фактор тісно пов'язаний з фонетико-фонематичним недорозвитком, оскільки труднощі у сприйманні та розрізненні звуків часто супроводжуються проблемами у їхній артикуляції [1].

- незрілість психічних функцій впливає на формування навички письма, адже воно є складним психофізіологічним процесом, що потребує злагодженої роботи низки психічних функцій, включаючи зорово-просторові уявлення, увагу, пам'ять (зорову та слухову), дрібну моторику. Л.В.Тенцер підкреслює, що недостатній рівень розвитку цих функцій у дітей з порушеннями мовлення є значущим фактором ризику виникнення дисграфії. Труднощі орієнтації на сторінці, розрізнення схожих за написанням літер, утримання в пам'яті графічного образу букви або послідовності літер у слові є типовими проявами незрілості цих функцій [2].

- знижений за обсягом словниковий запас та недостатній рівень розвитку граматичної будови мовлення сприяють труднощам у розумінні та використанні граматичних конструкцій також можуть опосередковано впливати на формування писемних навичок. Діти з недостатнім словниковим

запасом можуть відчувати труднощі у доборі правильного слова для запису, а порушення граматичної будови мовлення можуть призводити до аграматизмів на письмі [3].

У контексті впровадження змішаної форми навчання з'являються нові фактори, які можуть сприяти розвитку або поглибленню дисграфічних проявів у молодших школярів з порушеннями мовлення:

- зменшення практики письма від руки через активне використання гаджетів для виконання навчальних завдань негативно впливає на формування дрібної моторики, зорово-моторної координації та закріплення графічних образів літер.

- зниження потреби в читанні друкованих книг, віддаючи перевагу онлайн-ресурсам, може обмежувати досвід сприйняття візуального образу слова у друкованому вигляді, що є важливим для формування орфографічної грамотності.

- дистанційне навчання може зменшувати можливості для різноманітного сенсорного досвіду, включаючи тактильні відчуття від письма на дошці, у зошиті, малювання різними техніками тощо, що може ускладнювати процес формування графомоторних навичок.

- тривале перебування перед екранами гаджетів теж може мати опосередкований вплив на розвиток письма, адже негативно впливає на увагу, концентрацію, зорове сприйняття та інші когнітивні функції, які є важливими для успішного оволодіння письмом [4].

- в умовах дистанційного навчання вчителям та логопедам може бути складніше своєчасно виявити перші ознаки дисграфії та надати індивідуалізовану підтримку. Обмеженість безпосереднього контакту ускладнює спостереження за процесом письма дитини та аналіз її помилок.

Таким чином, змішана форма навчання є перспективною альтернативою традиційному офлайн-навчанню, проте її впровадження потребує зваженого підходу та врахування потенційних ризиків для дітей з порушеннями мовлення, зокрема щодо розвитку дисграфії. Для мінімізації негативного впливу

цифрових технологій необхідно забезпечити баланс у використанні гаджетів, заохочувати культуру письма від руки та читання друкованих видань, а також посилити контроль за процесом навчання та розвитку писемних навичок молодших школярів.

Особливої уваги на науково-дослідницькому рівні потребує вивчення специфічного впливу дистанційного навчання на формування писемної мовленнєвої діяльності дітей з мовленнєвими порушеннями. Подальші дослідження у цьому напрямку сприятимуть розробці ефективних стратегій профілактики та корекції дисграфії в умовах змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Ласточкіна О. В., Турко М. В. Типологія порушень писемного мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали IV Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. Суми, 2019. С. 36-40.

2. Тенцер Л. В. Порівняльний аналіз експериментального вивчення молодших школярів із вадами письма та з нормальним мовленнєвим розвитком. Логопедія. 2016. С. 77-84.

3. Чередніченко Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. Хрестоматія з логопедії / за ред. М.К. Шеремет. Київ. КНИГА ПЛЮС. 2019. С. 313-325.

4. Engzell, V., Frey, A., & Verhagen, J. (2021). Lost learning in literacy during the COVID-19 pandemic: Evidence from the Netherlands. *Sociological Science*, 8, 221-246.

<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.15195/v8.a9>

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ І НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ НА ОСНОВІ АВА-ПІДХОДУ

Середа Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Розвиток комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є надзвичайно важливим завданням, тому що комунікація – це основа соціальної взаємодії, навчання і самовираження. Без належних комунікативних навичок діти з РАС стикаються з бар'єрами у встановленні стосунків, розумінні оточення, прояві власних потреб та емоцій. [4]

Діти з розладами спектру аутизму часто мають істотні труднощі як у вербальній, так і в невербальній комунікації. Вербальні труднощі можуть проявлятися у затримці мовленнєвого розвитку, обмеженому словниковому запасі, відсутності ініціативного мовлення або використанні мови лише для базових потреб. Часто спостерігаються ехолалія (механічне повторення чужих слів) та труднощі у розумінні складних мовленнєвих конструкцій тощо. Невербальні труднощі включають слабкий зоровий контакт, недостатню експресивність міміки, обмежене використання жестів, а також труднощі у розумінні емоцій і намірів інших людей через невербальні сигнали. Ці порушення суттєво ускладнюють соціальну взаємодію, навчання та самовираження дітей з РАС. [4]

АВА-терапія (прикладний аналіз поведінки) відіграє важливу роль у подоланні комунікативних труднощів у дітей з РАС завдяки своїй системній і структурованій методиці навчання. Вона спрямована на формування і закріплення позитивних комунікативних навичок через використання підкріплення, чітких інструкцій та розбиття складних навичок на простіші кроки. [6]

За допомогою АВА-технік діти навчаються: ініціювати вербальні й невербальні контакти; правильно використовувати мову для вираження потреб, емоцій і думок; розпізнавати та використовувати жести, міміку і зоровий контакт; адаптувати свою поведінку у соціальних ситуаціях. АВА-терапія дозволяє індивідуалізувати підхід до кожної дитини, що значно підвищує ефективність розвитку її комунікації. [6]

АВА-терапія (*Applied Behavior Analysis*) базується на принципах наукового вивчення поведінки і передбачає системне формування соціально значущих навичок. Основні принципи АВА включають:

- Аналіз поведінки (уважне спостереження і вивчення зв'язку між поведінкою дитини, її оточенням і наслідками цієї поведінки, щоб зрозуміти причини певних дій);

- Позитивне підкріплення (заохочення бажаної поведінки за допомогою винагород (похвала, улюблена іграшка, ласощі тощо), що підвищує ймовірність повторення цієї поведінки в майбутньому);

- Моделювання поведінки (надання чітких зразків правильної поведінки (вербальної або невербальної) і навчання через наслідування);

- Розбиття навичок на дрібні кроки (*task analysis*): (складні завдання розкладаються на простіші етапи для поетапного навчання);

- Послідовне закріплення навичок (регулярне повторення і узагальнення нових вмінь у різних ситуаціях для забезпечення їх стабільного використання).

[6]

Отже, завдяки цим принципам АВА-терапія ефективно допомагає дітям з аутизмом розвивати вербальну і невербальну комунікацію, адаптивні та соціальні навички тощо.

Стратегії розвитку вербальної та невербальної комунікації в АВА-терапії – це сукупність цілеспрямованих методик і технік, спрямованих на формування у дітей із РАС умінь висловлювати свої потреби, думки й емоції за допомогою мовлення, жестів, міміки та інших засобів взаємодії. Ці стратегії базуються на аналізі поведінки, використанні позитивного підкріплення, поетапному навчанню складних навичок, моделюванні бажаної поведінки, поступовому перенесенні здобутих навичок у реальні життєві ситуації тощо. Метою стратегій є допомогти дитині стати активним і зрозумілим комунікатором у соціальному середовищі. [6]

Стратегії розвитку **вербальної комунікації** в АВА-терапії включають:

1. Навчання навичкам прохання (*manding*): формування вміння самостійно висловлювати свої бажання за допомогою слів або альтернативних способів (жестами, картками тощо).

2. Розвиток навичок іменування (*tacting*): навчання дітей правильно називати предмети, дії, емоції та інші об'єкти навколишнього світу.

3. Навчання веденню діалогу (*intraverbal skills*): розвиток здатності відповідати на запитання, підтримувати розмову, відповідати взаємно.

4. Використання підказок і поступове їх зняття (*prompting and fading*): початкове використання підказок для стимуляції мовленнєвої активності і поступове зменшення допомоги, щоб дитина навчилася діяти самостійно.

5. Позитивне підкріплення: миттєве заохочення правильних вербальних відповідей (похвалою, жетонами, наклейками тощо).

6. Формування мотиваційного контексту: створення ситуацій, у яких дитині буде природно хотіти щось висловити, щоб стимулювати використання мовлення.

Стратегії розвитку **невербальної комунікації** в АВА-терапії включають:

1. Навчання зорового контакту: використання підкріплення для розвитку навички встановлення і підтримання зорового контакту під час взаємодії.

2. Розвиток використання жестів: навчання простим соціальним жестам (показати, привітатися, вказати), через моделювання і підкріплення правильного використання.

3. Формування розуміння міміки та емоцій: тренування розпізнавання і відтворення емоцій за допомогою спеціальних карток, дзеркал, рольових ігор тощо.

4. Моделювання невербальної поведінки: дорослий демонструє бажану невербальну реакцію, а дитина наслідує її з подальшим підкріпленням.

5. Використання альтернативних засобів комунікації (ААС): навчання дітей використовувати PECS (систему обміну зображеннями), жести або комунікативні пристрої у випадках серйозних труднощів із мовленням.

6. Поступове узагальнення навичок: перенесення набутих невербальних навичок у нові ситуації, серед нових людей та в різні середовища.

Критично важливим етапом роботи є адаптація АВА-стратегій, оскільки кожна дитина з РАС має унікальні комунікативні потреби, рівень розвитку, інтереси, мотиваційні чинники та сенсорні особливості. Стандартизовані підходи без урахування індивідуальності можуть бути менш ефективними або навіть викликати опір.

Таким чином, пропонуємо декілька практичних порад адаптування АВА-стратегії під індивідуальні особливості дитини:

- Почніть із ретельного оцінювання (визначте сильні сторони, складнощі, особисті інтереси і мотиваційні об'єкти дитини).
- Будуйте навчання на сильних сторонах (використовуйте те, що дитина вже вміє, як основу для нових навичок).
- Використовуйте мотивацію дитини (у якості підкріплення залучайте улюблені предмети, ігри або активності).
- Підлаштовуйте складність завдань (розділяйте великі навички на маленькі прості кроки відповідно до рівня дитини).
- Дотримуйтеся індивідуального темпу (не форсуйте події; давайте дитині час для засвоєння навичок).
- Будьте гнучкими (якщо стратегія не працює, змінійте її: шукайте інший спосіб навчання чи інше підкріплення).
- Регулярно аналізуйте прогрес (відстежуйте зміни і при необхідності корегуйте план втручання).
- Інтегруйте навчання в повсякденне життя (використовуйте природні ситуації для закріплення навичок під час прогулянки, їжі, гри тощо).

Також ключовими умовами ефективного розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС є послідовність і регулярність тренувань. Постійне закріплення навичок допомагає дитині краще розуміти очікування, знижує тривожність і сприяє швидшому переходу нових умінь у повсякденну практику. Регулярне використання однакових стратегій: формує стабільні поведінкові

шаблони; сприяє закріпленню навичок у довготривалій пам'яті; допомагає узагальнювати навички в різних контекстах (нові люди, місця, ситуації); знижує ризик повернення до небажаної поведінки. Нерегулярні або непослідовні заняття можуть призвести до плутанини, регресу в навичках або зниження мотивації до взаємодії.

Висновки. Отже, ранній розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС є критично важливим, оскільки саме в дошкільному віці мозок дитини має найбільшу нейропластичність, що дозволяє ефективно формувати нові соціальні, мовленнєві й адаптивні навички. Своєчасна підтримка комунікації допомагає зменшити вираженість аутистичних симптомів, попередити формування проблемної поведінки, підвищити рівень соціалізації та академічної успішності в майбутньому, забезпечити дитині більше можливостей для інтеграції в суспільство.

Таким чином, АВА-терапія має великі перспективи для подальшого розвитку комунікативних навичок завдяки своїй гнучкості, науковій обґрунтованості й можливості індивідуалізації. Подальше впровадження АВА-стратегій у різних сферах життя дитини сприятиме не тільки покращенню комунікації, а й загальному підвищенню якості життя дітей із РАС та їхніх родин.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. В. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія. Київ, 2006, 404 с.
2. Зозуля І. Є., Бухрякова М. М. Ава-терапія як один з корекційних методів для роботи з дітьми з аутизмом. Вінниця: International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE», 2017. 45 с.
3. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні принципи розвитку мовленнєвої діяльності в старших дошкільників. Психолінгвістика. Київ, 2009, 51 с.
4. Манеліс Н. Г. Ранній дитячий аутизм. Психологічні та нейропсихологічні механізми. Київ: Школа здоров'я, 2019. 6 с.

5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2008, 432 с.

6. Хворова Г., Тарасюк Є. Можливості використання ава-терапії у роботі з аутичними дітьми. Житомир: Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету. Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2022. 83 с.

ІКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Середа Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Семенів Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Проблема формування читацьких навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є актуальною як для сучасної педагогіки, так і для спеціальної освіти. Сьогодні науковці (О. Биковська, І. Войтюк, С. Геращенко, І. Дмитрієва, Н. Савінова, В. Тарасова, М. Шеремет, Ю. Шевченко та інші) наголошують на необхідності застосування новітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), для підвищення ефективності навчального процесу, особливо в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Сучасне тлумачення читання визначає його як складний психофізіологічний процес, що включає у себе сприйняття, декодування та розуміння письмової інформації. У дітей з інтелектуальними порушеннями процес формування цієї навички ускладнений через особливості розвитку мислення, пам'яті, уваги, мовлення та сприйняття [4, с. 7]. Зважаючи на це, надзвичайно важливим є пошук інноваційних підходів до навчання читання, зокрема шляхом впровадження ІКТ у навчальний процес.

Метою роботи є визначення можливостей застосування ІКТ у формуванні читацьких навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Науковці (О. Гаврилов, І. Кравченко, С. Миронова та інші) зазначають, що молодший шкільний вік — найбільш сприятливий період для розвитку базових читацьких навичок. Саме у цей період діти переходять від впізнавання літер до читання цілих слів і речень. Однак, для учнів з інтелектуальними порушеннями цей процес потребує додаткової підтримки, диференційованих завдань, а також використання мотиваційних засобів, зокрема інтерактивних технологій [2, с.136].

ІКТ, серед яких особливо ефективними є інтерактивні презентації, навчальні ігри, електронні книжки з анімацією, мобільні застосунки для читання, забезпечують візуальну підтримку, стимулюють інтерес до читання та полегшують запам'ятовування матеріалу. Наприклад, електронні вправи на впізнавання літер та складів можуть бути представлені у формі гри, що дозволяє поєднувати навчання з емоційною залученістю дитини. Особливе значення мають вправи, спрямовані на розвиток фонематичного слуху, наприклад: співвіднесення звуку з літерою; добір зображення до прочитаного слова; впізнавання слова за частиною, тощо. Завдяки аудіо- та відеоматеріалам дитина одночасно чує й бачить слово, що сприяє кращому його засвоєнню. Також можливе використання інтерактивних завдань на читання подібних за написанням або звучанням слів (наприклад «рак – лак»), що стимулює розвиток візуальної уваги.

Застосування ІКТ дозволяє варіювати темп навчання, повертатися до вправ стільки разів, скільки потрібно кожній дитині. Це створює сприятливі умови для індивідуалізації навчального процесу. Крім того, ІКТ допомагають візуалізувати абстрактні поняття, що є надзвичайно важливим для дітей з особливими освітніми потребами, які краще сприймають інформацію через зорові й слухові канали. Доцільним є поєднання ІКТ із класичними методами навчання. Наприклад, після виконання вправ на планшеті або комп'ютері учень може закріпити матеріал на папері. Також ефективним є використання інтерактивної дошки, що дає змогу залучити учнів до колективної діяльності —

«відгадування слова», «добір правильного варіанту», «створення речення» тощо.

О. Боряк підкреслює, що діти з інтелектуальними порушеннями часто плутають літери, повільно формують навички співвіднесення звуку та літери, допускають помилки у відтворенні слів [1, с. 28]. Тому використання цифрових вправ, які дозволяють багаторазове повторення, зворотний зв'язок та адаптацію до рівня учня, є доцільним та ефективним у навчальному процесі.

Серед дієвих засобів можна виділити такі ІКТ-завдання:

1. Інтерактивні вправи на диференціацію літер та складів: наприклад, вибір правильної літери для завершення слова з-поміж кількох варіантів.
2. Ігрові завдання з озвученням слів: допомагають поєднати візуальне сприйняття слова зі слуховим образом.
3. Вправи на читання з підсвічуванням складів: дозволяють краще засвоювати поскладове читання.
4. Анімовані елементи в текстах: сприяють кращому розумінню прочитаного через ілюстрацію сюжетів.

Важливо, щоб завдання були підібрані відповідно до рівня розвитку кожної дитини, з урахуванням її можливостей, темпу навчання та індивідуального стилю сприйняття.

Отже, використання ІКТ у процесі формування читацьких навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу, розвитку пізнавального інтересу, концентрації уваги та загальної навчальної мотивації. Це дозволяє дитині не лише опанувати навички читання, але й краще орієнтуватися у навколишньому світі, активніше взаємодіяти з ним та відчувати себе успішною в навчальному процесі.

Список використаних джерел:

1. Боряк О. Психолого-педагогічні особливості формування навичок читання у дітей з інтелектуальними порушеннями // Актуальні проблеми корекційної освіти. – 2020. – Вип. 18. – С. 27–33.

2. Дмитрієва І. Формування читацької компетентності у дітей з особливими освітніми потребами // Спеціальна педагогіка і психологія. – 2021. – № 2. – С. 45–50.

3. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. / За ред. О. М. Гаврилова. – Київ : Логос, 2019. – 112 с.

4. Кравченко І. Психолого-педагогічні умови розвитку читацької діяльності у дітей з порушеннями інтелекту // Психологія і педагогіка: зб. наук. праць. 2022. с. 91–97.

5. Миронова С. Інноваційні методи навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. – Харків: Основа, 2021. – 96 с.

6. Серeda І.В., Савінова Н.В., Стельмах Н.В., Білюк О.Г. Визначення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів загальноосвітнього навчального закладу // Інформаційні технології і засоби навчання. Том 74 № 6 (2019). Випуск 6. С.56-70. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6> (WoS).

ІННОВАЦІЙНІ ЛОГОТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Серeda Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Торяник Лілія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Сучасна система спеціальної та інклюзивної освіти перебуває в постійному пошуку ефективних інструментів для забезпечення якісного освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В умовах зростання кількості учнів з різноманітними порушеннями розвитку, впровадження інноваційних підходів стає не просто бажаним, а необхідним елементом корекційно-розвивальної роботи. Серед таких інновацій особливе місце посідають логотехнології, що поєднують логопедичні знання та сучасні

інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Їх інтеграція в освітній процес відкриває нові можливості для діагностики, корекції та розвитку мовленнєвих та супутніх порушень у дітей з ООП, сприяючи їх успішній соціалізації та інтеграції в суспільство.

У науковій літературі питання застосування інноваційних технологій у логопедичній практиці розглядали, зокрема, О. Є. Кашецька, яка досліджувала використання мультимедійних засобів у роботі з дітьми із ЗНМ, та Л. В. Шелест, що аналізувала ефективність логопедичних програм у дистанційному форматі. Багато праць присвячено аспектам інтеграції ІКТ у логопедичну діяльність та підвищенню мотивації учнів (К. І. Чайка, М. С. Галіцька та ін.)

Метою цієї статті є аналіз можливостей і викликів використання інноваційних технологій у логопедичній практиці в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Розуміння сутності логотехнологій передбачає усвідомлення їхньої багатогранності. Це не просто набір комп'ютерних програм чи інтерактивних ігор, а комплексна система, що включає спеціально розроблені методики, прийоми та технічні засоби, спрямовані на подолання мовленнєвих вад, розвиток комунікативних навичок, пізнавальних процесів та дрібної моторики. Слід зазначити, що термін «логотехнології» є неофіційним і має досить широке трактування; у цьому дослідженні він розглядається як умовне позначення інноваційних технологій, що застосовуються у логопедичній практиці. Логотехнології охоплюють широкий спектр інструментів: від інтерактивних логопедичних тренажерів і програм для діагностики мовлення до мультимедійних презентацій, відеоматеріалів та онлайн-платформ для дистанційної підтримки. Їхня інноваційність полягає у здатності адаптуватися до індивідуальних потреб кожної дитини, забезпечувати візуалізацію навчального матеріалу, підтримувати високий рівень мотивації та надавати оперативний зворотний зв'язок [1, с. 152].

В контексті спеціальної освіти, де часто зустрічаються складні та множинні порушення розвитку, логотехнології стають незамінним помічником

логопеда та інших фахівців. Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), яким притаманні труднощі у соціальній взаємодії та комунікації, інтерактивні програми можуть запропонувати структуровані та передбачувані сценарії спілкування, візуальну підтримку та можливість багаторазового повторення. Наприклад, спеціалізовані програми можуть використовувати соціальні історії у форматі анімації або інтерактивних вправ для навчання розуміння емоцій, правил поведінки та соціальних норм [2, с. 37].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями, яким часто властиві труднощі у сприйнятті абстрактної інформації та утриманні уваги, логотехнології пропонують можливість подання навчального матеріалу в ігровій формі, з використанням яскравих образів, звукових ефектів та елементів заохочення. Інтерактивні логопедичні ігри можуть допомогти у формуванні лексико-граматичних навичок, розвитку фонематичного слуху та артикуляційної моторики в ненав'язливій та цікавій формі.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА), які можуть мати труднощі з письмом та виконанням традиційних логопедичних вправ, отримують завдяки логотехнологіям доступ до альтернативних способів комунікації та виконання завдань. Використання сенсорних екранів, спеціальних клавіатур та програм голосового введення тексту дозволяє їм активно брати участь в освітньому процесі та розвивати мовленнєві навички, незважаючи на фізичні обмеження.

В умовах інклюзивної освіти, де діти з ООП навчаються разом з однолітками, логотехнології відіграють важливу роль у створенні універсального навчального середовища. Інтерактивні логопедичні програми можуть бути адаптовані до різних рівнів розвитку та потреб учнів, забезпечуючи диференційований підхід до навчання. Використання онлайн-платформ та хмарних технологій дозволяє логопеду здійснювати дистанційний моніторинг прогресу учнів, надавати індивідуальні консультації та співпрацювати з батьками та іншими педагогами.

Одним із ключових аспектів ефективності логотехнологій є їхня здатність підвищувати мотивацію учнів до навчання [3, с. 248]. Ігровий формат завдань, елементи змагання, візуальна привабливість та можливість отримання миттєвого зворотного зв'язку роблять процес навчання більш захоплюючим та результативним. Діти з задоволенням виконують інтерактивні вправи, повторюють артикуляційні рухи перед екраном, складають пазли зі словами та беруть участь у віртуальних логопедичних іграх.

Крім того, логотехнології забезпечують об'єктивність оцінювання прогресу учнів. Багато програм мають вбудовані інструменти для фіксації результатів виконання завдань, аналізу помилок та відстеження динаміки розвитку мовленнєвих навичок. Це дозволяє логопеду отримувати чітку картину індивідуального прогресу кожної дитини та вчасно коригувати корекційну програму.

Однак, незважаючи на значний потенціал, впровадження логотехнологій у систему спеціальної та інклюзивної освіти стикається з певними викликами. До них належать: необхідність належного матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, недостатня кількість кваліфікованих фахівців, здатних ефективно використовувати сучасні ІКТ у корекційній роботі, а також потреба у розробці якісного україномовного контенту, адаптованого до потреб дітей з різними видами порушень [4, с. 124].

Подолання цих викликів вимагає комплексного підходу, що включає державну підтримку, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, співпрацю науковців, практиків та розробників програмного забезпечення. Важливо також усвідомлювати, що логотехнології не є панацеєю, а лише одним із інструментів у руках кваліфікованого фахівця. Їх ефективне використання можливе лише за умови інтеграції в загальну систему корекційно-розвивальної роботи, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини та тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

Таким чином, поєднання класичних методик та цифрових інструментів у роботі вчителя-логопеда є неминучим і надзвичайно перспективним напрямком

розвитку логопедичної практики. Зберігаючи цінний досвід минулого та активно впроваджуючи інноваційні технології, логопед отримує потужний арсенал засобів для ефективного корекції мовленнєвих порушень, забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини та підвищення якості логопедичної допомоги в цілому. Головним завданням є розумне та зважене використання цих можливостей, де класичні методики та цифрові інструменти не протистоять один одному, а взаємно доповнюють, збагачуючи та оптимізуючи роботу вчителя-логопеда на благо дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаної літератури:

1. Пахомова Н. Г. Використання інноваційних технологій в корекційній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. 2018 с. 152-156.

2. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. 2016, с 37-45

3. Курєнкова А.В. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Том 2. С 248–254.

4. Черніченко Л. А. Використання інноваційних технологій у логопедичній роботі з дітьми. Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід., 2017. с. 124–126.

ОПТИЧНА ДИСГРАФІЯ ЯК ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стельмах Ніна, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Некрасова Анна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Проблема порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку є однією з актуальних у сучасній педагогіці та логопедії. Серед різноманітних форм дисграфії особливе місце займає оптична дисграфія – специфічний розлад письма, зумовлений недостатнім розвитком зорового аналізу та синтезу, просторового уявлення і зорової пам'яті [1]. Цей вид дисграфії характеризується стійкими труднощами у розпізнаванні та відтворенні графічних символів, особливо тих, що мають подібну форму або окремі елементи. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню різних аспектів дисграфії, питання диференційної діагностики та корекції оптичної дисграфії залишається відкритим і потребує подальшого поглибленого вивчення.

Аналіз наукових праць свідчить про багатогранність проявів оптичної дисграфії та складність її подолання. Дослідники наголошують на тісному зв'язку між недостатнім розвитком зорового гнозису, просторових уявлень та труднощами у формуванні навичок письма. Зокрема, у працях детально описуються типові заміни графічно схожих літер (в-д, т-ш, и-ш), що є ключовою ознакою оптичної дисграфії [2]. Акцентується увага на різноманітних графічних відхиленнях, що супроводжують цей розлад, таких як нестабільність почерку, порушення розміру та нахилу літер [3]. У дослідженнях підкреслюється складність процесу оволодіння письмовим мовленням у молодших школярів та вказується на те, що оптична дисграфія може значно ускладнювати засвоєння шкільної програми [4].

Метою даного дослідження є виявлення та систематизація основних проявів оптичної дисграфії у молодших школярів, а також аналіз особливостей їх взаємозв'язку з рівнем розвитку зорово-просторових функцій.

Основними проявами оптичної дисграфії є різноманітні помилки, що виникають внаслідок порушення зорово-просторового сприйняття, аналізу та синтезу графічних образів [5]. До них належать:

Заміна літер з подібними графічними елементами: плутання літер, що мають схожі структурні компоненти (наприклад, "Ш" і "Щ").

Пропуск або додавання елементів літер: недописування або додавання зайвих штрихів, що змінює графічний образ літери (наприклад, "П" замість "Т").

Дзеркальне відображення літер: написання літер у зворотному напрямку (наприклад, "Р" як "Я").

Неправильне поєднання елементів літер: створення химерних символів шляхом об'єднання частин різних літер (наприклад, поєднання елементів "В" і "Л").

Труднощі у копіюванні тексту: неточне відтворення форми та розташування літер під час переписування.

Діагностика оптичної дисграфії ґрунтується на аналізі письмових робіт учнів, виявленні систематичних помилок, труднощів з читанням (плутання схожих літер), повільності письма та проблем з копіюванням [7].

Види оптичної дисграфії класифікуються залежно від характеру помилок, включаючи заміни літер за подібністю графічних елементів, за напрямком ліній та за кількістю елементів [8].

Отже, ми з'ясували, що оптична дисграфія є специфічним порушенням письма, зумовленим недостатнім розвитком зорово-просторових функцій, зорової пам'яті та уваги. Основні прояви цього розладу включають заміну графічно схожих літер, дзеркальне написання, пропуски або додавання елементів, а також труднощі у копіюванні тексту.

Визначення особливостей проявів оптичної дисграфії та їх взаємозв'язку з розвитком зорово-просторових функцій є важливим для розробки ефективних корекційних стратегій, спрямованих на подолання цього порушення у молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел:

1. Класифікація дисграфії. *Логопед*. URL: <http://old.logopedia.net.ua/topics/17-klasifikacya-disgrafyi.html>.
2. Поради логопеда. *Google Drive* URL: https://sites.google.com/site/poltavaschool29/inform_dlia_batkiv/poradi-logopeda.

3. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наук. праць/За ред. В.М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, 2016. С.133-144.

4. Аразгелдієва М. Б. Особливості корекційної роботи з формування зорово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку та системним недорозвиненням мовлення. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2020. С. 19–24.

5. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2017. Вип. 33. С. 107- 117.

6. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 23. С. 240–247.

7. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Подолання фонемо-графічних помилок у писемному мовленні молодших школярів шляхом використання методики «Письмо без зошита та ручки». Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія. Київ. 2012. С. 272-27.

8. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Сучасні підходи до проблеми дисграфії та дизорфографії у молодших школярів. Актуальні проблеми логопедії. Київ, 2014. С. 5

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стельмах Ніна, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Проблема корекції інтелектуального розвитку дітей із розумовою відсталістю є надзвичайно важливою та актуальною. Її досліджували ряд вітчизняних науковців: О. Брежнєва, І. Дубровіна, Б. Єсіпов, Т. Зуб, Н. Лозова, Н. Половникова та інші. У своїх дослідженнях вони висвітлюють специфіку розвитку цих дітей, пропонують методи та форми ефективної роботи з ними, а також підкреслюють важливість створення сприятливого середовища для їх гармонійного розвитку.

Методи діагностики розумової відсталості у дітей охоплюють комплексний підхід, який починається з детального вивчення анамнезу. Цей етап включає аналіз захворювань у родичів в декількох поколіннях, оцінку обставин перебігу вагітності та пологів, а також дослідження раннього розвитку дитини, щоб виявити можливі ризикові фактори та причини розумової відсталості.

Після цього проводиться клінічний огляд дитини лікарем-психіатром, а при необхідності – іншими спеціалістами, як-от: неврологом чи ендокринологом. Огляд включає бесіду з батьками, вихователями, педагогами та однолітками, що дозволяє оцінити психофізичний розвиток дитини та її відповідність середній віковій нормі [4].

Одним із способів ефективної корекційної роботи з розумово відсталими дітьми є залучення їх до ігрової діяльності. У педагогічній практиці, суспільному житті та побуті ігри відіграють надзвичайно важливі функції: виховну, пізнавальну та фізіологічну. Вони не лише сприяють розвитку різних навичок і компетенцій, але й впливають на фізичний стан дитини.

Форма рухливої гри, її організація та взаємодії учасників визначаються змістом гри. Вона надає гравцям можливість творчої ініціативи у виборі методів досягнення поставлених цілей та отримання задоволення від самого процесу гри. Це означає, що учасники мають можливість виявляти креативність

та самостійність у виборі стратегій та тактик, які вони використовують під час гри.

Ігрова діяльність має надзвичайно важливе значення у розвитку дітей з розумовими відхиленнями, виконуючи роль не лише як засіб розваги, але й як ключовий інструмент їхнього розвитку, який впливає на багато аспектів їхнього життя. Через ігри діти не тільки отримують задоволення, але й розвивають різноманітні навички, які є критично важливими для їхнього особистісного розвитку [1].

Когнітивний розвиток важливий аспект у зростанні та розвитку дитини. Ігри відіграють важливу роль у стимуляції цього процесу, оскільки вони сприяють розвитку різних когнітивних навичок і здібностей. Особливо це стосується дітей з когнітивними відхиленнями, для яких важливо активно працювати над розвитком свого мислення, пам'яті, уваги, уяви та інших когнітивних процесів [2].

Ігри надають дітям можливість вирішувати різноманітні завдання та проблеми, що сприяє розвитку їхньої логічної та аналітичної думки. Під час гри діти часто змушені приймати рішення, робити висновки і прогнозувати події, що сприяє розвитку їхньої креативності та творчих здібностей.

Ігрові методи, які можна використовувати в процесі організації навчально-виховної роботи з цією категорією дітей, а саме: «Будинок вільної дитини» М. Монтессорі, «Школа для життя, через життя» О. Декролі, «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» М. Єфименка тощо.

Щоб гра була ефективною, необхідна попередня підготовка дітей. Особлива роль надається їх уявленням, знанням та досвіду.

У вирішенні цих проблем велике значення має вдало підібраний дидактичний матеріал, головна цінність якого в тому, що компетентне його застосування викликає інтерес, збагачує знання дітей, дозволяє упорядкувати попередній досвід дитини.

Призначення матеріалу полягає не в тому, щоб ознайомити дитину із предметами та їх ознаками (якостями), а у наданні їй можливості самостійно

працювати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Привабливість матеріалу розвиває інтерес до речей і дій з ними, дитина прагне до самостійної діяльності, але все-таки потребує допомоги педагога та керівництва з його боку [3]. Тому застосування доцільно підбраного дидактичного матеріалу – важлива умова підготовки дітей до гри.

Для того, щоб не обмежувалася свобода дитини в процесі гри, необхідно дотримуватися таких умов:

1) не можна примушувати дитину залучатися до гри, необхідно, зважаючи на її індивідуальні особливості, зацікавити, вмотивувати;

2) якщо дитина, виконуючи ігрові вправи та завдання, щось робить неправильно, не можна її засуджувати та карати, а необхідно коректно і тактовно підказати, надати необхідну допомогу.

Важливою частиною корекційної роботи є також музична діяльність. Ігри з використанням музичних інструментів, спів та ритмічні вправи допомагають розвивати слух, ритмічність та музичні здібності дитини. Музика може стимулювати емоційний розвиток та допомогти в самовираженні.

Соціальні навички можна розвивати через групові ігри та рольові вправи, які вчать дітей взаємодії, комунікації, співпраці та розуміння емоцій інших людей. Це допомагає дітям навчитися адекватно реагувати на соціальні ситуації та розвивати емпатію та взаєморозуміння.

Корекційна робота з розумово відсталими дітьми також залучає батьків і опікунів. Їх участь та підтримка є критично важливою, оскільки вони можуть продовжувати ігрові та навчальні активності вдома. Це забезпечує консистентність та послідовність у розвитку дитини.

Отже, ми охарактеризували та висвітлили особливості корекційної роботи з розумово відсталими дітьми засобами ігрової діяльності.

Ігрові технології в корекційній роботі з дітьми, які мають помірну та тяжку розумову відсталість, є надзвичайно важливим інструментом. Вони дозволяють створити позитивну емоційну атмосферу, яка сприяє активізації

пізнавальної діяльності, розвитку когнітивних процесів та мотивації до навчання.

Список використаних джерел:

1. Право дитини на гру: чому це важливо для гармонійного розвитку дошкільнят. URL: <https://nus.org.ua/articles/pravo-dytyny-na-gru-chomu-tse-vazhlyvo-dlya-garmonijnogo-rozvytku-doshkilnyat/>
2. Особливості розвитку в дошкільному дитинстві URL: https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/OSKI_osobl-rozv_med-ps-2020.pdf (дата звернення: 03.12.2023)
3. Дичківська І. Розвивальна роль дидактичного матеріалу в педагогічній системі М. Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 1998. №4. С.20-21.
4. Діагностика ЗПР, РВ (розумова відсталість) та педагогічної занедбаності, їх документальний супровід URL: <https://naurok.com.ua/diagnostika-zpr-rv-rozumova-vidstalist-ta-pedagogichno-zanedbanosti-h-dokumentalniy-suprovid-300043.html>

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО РОЗКЛАДУ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Супрун Микола, доктор педагогічних наук, професор

Петренко Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з розладами аутичного спектра, з'являються нові методи та технології навчання. Одним із них є система візуальної підтримки.

Візуальна підтримка – це використання картинок чи інших наочних предметів для того, щоб повідомити якусь інформацію дитині, якій важко розуміти та використовувати мовлення. В якості візуальної підтримки можуть

використовуватися фотографії, малюнки, тривимірні предмети, написані слова або письмові списки. Дослідження показали дуже високу ефективність візуальної підтримки при аутизмі.

Основні ознаки РАС – це труднощі соціальної взаємодії, проблеми з використанням мовлення, а також обмежені інтереси та повторювана поведінка. Візуальна підтримка може допомогти у всіх трьох сферах.

Відомо, що навички у дітей з РАС набагато швидше формуються у чіткій структуральній обстановці. Одним із основних компонентів структурованого навчально-розвиткового середовища є візуальна підтримка, яка передбачає використання наочних стимулів, що несуть у собі ту необхідну інформацію, яку дитині з розладом аутичного спектра важко сприймати аудіально та утримувати в пам'яті.[4]

В. Кисличенко та О. Бавольська зазначають, що візуальна підтримка широко використовується під час навчання та виховання дитини та розвитку її комунікативних умінь та навичок, допомагаючи дитині як сприймати повідомлення, так і висловлювати за допомогою наочних засобів свої потреби та бажання. Науковиці роблять наголос, що засоби візуальної підтримки ефективні як щодо освоєння різних умінь та навичок, так і у редукції психологічного напруження та тривожності, зумовлених труднощами розуміння контексту соціальних ситуацій. [1]

К. Островська в своїх роботах зазначає, що процес адаптації та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектра до середовища в умовах освітнього закладу – непросте завдання, що передбачає комплексне впровадження спеціальних методів. Ефективність використання візуального розкладу при навчанні та соціалізації дітей з РАС обумовлена його варіативністю та можливістю його інтеграції у різні цілі та завдання навчання та абілітації конкретних дітей. [3]

Аналізуючи сучасну спеціальну психолого-педагогічну літературу визначаємо, що візуальний розклад для дитини з РАС - це наочне відображення того, що відбудеться протягом всього дня або під час заняття чи певної події.

Візуальний розклад не стільки інформує про майбутні події, скільки спрямовує до діяльності у певній її послідовності. Також, хочемо наголосити, що візуальний розклад може мати різні види, серед яких: розклад всього розпорядку дня; розклад певних видів діяльності або занять; розклад конкретних процесів або завдань - зазначені види візуального розкладу включають кілька послідовних кроків. Також візуальний розклад може супроводжувати різні види діяльності, наприклад, забезпечувати покрокове виконання побутових дій, а також навчальних і, навіть, ігрових та творчих завдань. [5]

Вітчизняна науковиця Т. Скрипник зазначає, що візуальний розклад здатний вирішувати різні проблеми та компенсувати різні дефіцити дітей, які його використовують. Одним дітям використання візуального розпорядку дій допомагає сприймати інформацію, яку вони не можуть зрозуміти на слух, іншим це допомагає утримувати цю інформацію в пам'яті, третім розклад допомагає впоратися з тривожністю, даючи стабільність та розуміння наступних подій. [4]

Незважаючи на безліч переваг, К. Островська наголошує, що впровадження візуального розкладу в життя дитини з аутичними рисами не можна назвати легким завданням. Вчена зауважує, що цей процес вимагає ретельної діагностики можливостей освоєння такого розкладу конкретною дитиною, оцінки її соціального середовища та її ресурсів для впровадження даної системи, а також комплексного, системного та планомірного підходу щодо його впровадження та реалізації. [3]

Крім того, багато українських науковців, що вивчають особливості формування у дітей з РАС комунікативних та мовленнєвих навичок (В. Кисличенко, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко) наголошують на тому, що складність візуального розкладу з погляду сприйняття дитиною значно варіюється. Фахівці у своїй роботі спираються на різні рівні складності сприйняття дітьми візуального матеріалу. [1,3,4]

Першому рівню відповідає використання карток, що позначають предмети, найчастіше це фотографії реальних навчальних матеріалів, з якими дитина вже була знайома. Після успішного освоєння конкретного розкладу поступово здійснювався перехід на другий рівень складності, тобто на використання абстрактніших картинок — символів, які можуть позначати подібні предмети та матеріали. Третій рівень складності передбачає використання карток із зображенням дій із навчальними матеріалами. Для дітей з розгорнутим предикативним словником, які здатні розрізняти дії на картках, розклад можна робити різноманітнішим вже на початку роботи. При складанні візуального розкладу слід приділити увагу зображенням дій людей, тому що не всі види діяльності можна відобразити конкретними предметами. Застосування такого візуального матеріалу відповідає четвертому рівню складності. [2]

Отже, можемо зробити висновки, що візуальний розклад – це простий та ефективний інструмент, який допомагає дітям з розладами аутичного спектра краще адаптуватися до навколишнього середовища. Застосування цього інструменту в повсякденному житті та в умовах навчально-корекційного супроводу допоможе створити реальну картину подій, знизити рівень стресу, навчить дитину бути менш залежною від участі дорослих у її житті.

Список використаних джерел:

1. Бавольська О., Кисличенко В. Візуалізація як ефективний інструмент формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дошкільників. «Вересень». 2023. Т. 3. №. 98. С. 104–114.
2. Куценко Т. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : методичні рекомендації. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 28 с.
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посіб. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. 110 с.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Вид-во “Фенікс”, 2010. 388 с.
5. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА. Київ : Видавництво «Сварог», 2020. 140 с.

6. Шульженко Д. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II РІВНЯ В ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ

Супрун Микола, доктор педагогічних наук, професор

Петренко Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

На сьогодні кількість дітей, які мають порушення мовлення невпинно зростає. Діти, які мають мовленнєві порушення, є дітьми з особливими освітніми потребами, які навчаються на інклюзивній формі навчання як у закладах дошкільної освіти, так і у закладах загальної середньої освіти. Тому проблема корекційного впливу на дітей з порушеннями мовлення на сьогодні є актуальною та потребує пошуку ефективних методів її вирішення.

Вивченням порушення мовлення та корекційно-розвиткової роботи у різних аспектах займалися такі вчені та науковці, як О. Боряк, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін. Відповідно до таких нормативно-правових документів як: Закон України «Про дошкільну освіту» [3], «Базовий компонент дошкільної освіти» [1], «Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку» [7], Закон України «Про освіту» [4] зазначається, що дітям з порушенням мовленнєвого розвитку необхідна кваліфікована логопедична робота, спираючись на вид порушення, його ступінь та етіологію тощо.

Важливу роль в оцінці дітей з особливими освітніми потребами та корекційній роботі з ними відіграє інклюзивно-ресурсний центр. Це установа, яка створена, щоб гарантувати право дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, у

тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти. Інтегровано-ресурсні центри надають такі послуги: проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; забезпечення систематичного та кваліфікованого супроводу дитини з особливими освітніми потребами тощо. Тому діяльність інтегровано-ресурсних центрів є дуже затребуваною та важливою для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі і з порушеннями мовлення.

Формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня є одним із ключових завдань у системі корекційної та логопедичної роботи, особливо в умовах інтегровано-ресурсного центру. Загальновідомо, що загальний недорозвиток мовлення є одним із найрозповсюджених мовленнєвих порушень у дітей, який включає різні та чисельні мовленнєві розлади, при яких порушується формування усіх компонентів мовної системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони, при збереженому інтелекті та нормальному слухові [8, с.15].

Однією з форм роботи з дітьми, які мають загальний недорозвиток мовлення, є формування активного словника. Проблему розвитку активного словника у дітей дошкільного та шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення вивчали такі дослідники та вчені: Н. Базима, Н. Голуб, І. Середа, В. Сікорська, Ю. Богачук, М. Городинська та ін.

Активний словник – це той набір слів, який дитина не лише розуміє, але й використовує у власному мовленні для спілкування, вираження власних думок, емоцій і потреб. Активний словниковий запас дитини поступово збільшується з віком. У віці 1 року дитина розуміє близько 10 слів, чітко співвідносить їх з конкретними предметами і вимовляє, а у віці 3 років її словниковий запас досягає 100 слів. У віці 4-5 років дитина вимовляє від 1500 до 2000 слів. Словниковий запас дитини у віці 6-7 років повинен складати від 2000 до 3000 слів. Мовлення дитини повинне включати всі частини мови: іменники, дієслова,

прикметники, прислівники, займенники, числівники, прийменники та сполучники. Також повинні бути присутніми загальні слова (фрукти, овочі, посуд, меблі, одяг тощо) [5].

О. Лонська та Л. Котлова зазначають, що розвиток словникового запасу у дітей з особливими освітніми потребами є важливим аспектом логопедичної роботи. Такий процес вимагає спеціальних методик, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Словниковий запас, в тому числі й активний словник, впливає на якість спілкування, розвиток мислення, навчальну успішність. Активний словник у дітей із особливими освітніми потребами часто є обмеженим, що проявляється у використанні обмеженої кількості слів у мовленні [6].

Ю. Швець та М. Лемешук говорять про те, що процес збагачення та поповнення словникового запасу у дітей відбувається у щоденному житті. Розвиток словника дитини дозволяє розширити пізнання про довкілля, формує соціальний досвід у дітей. Саме в дошкільному віці закладається підґрунтя для подальшого розвитку мислення та мовлення, тому формування активного словника також є важливим компонентом розвитку мовлення у дітей [9].

Формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня – це одне з основних завдань логопедичної та корекційно-розвиткової роботи, яке спрямоване на розширення словникового запасу, розвиток граматично правильного мовлення та формування комунікативної компетентності. Як стверджують Ю. Швець та М. Лемешук, для розвитку активного словника дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, в тому числі й із загальним недорозвитком мовлення, ефективно використовуються дві групи методів:

- методи, спрямовані на накопичення слів;
- методи, спрямовані на закріплення нових слів у словнику та активне їх використання.

Необхідність такої роботи зумовлена тим, що словниковий запас дітей з ООП у шкільні роки має відповідати рівню навчальної програми, а діти повинні вміти спілкуватися з педагогами та однолітками, щоб уникнути труднощів в організації зворотного зв'язку та висловлюванні власної позиції [9].

На думку Ю. Головатюк, робота зі словом спрямована на розширення активного словника, розвиток здатності замислюватися над вивченням слова та усвідомлено використовувати лексичні елементи в самостійному мовленні. Читання вголос і розповідання казок, заучування віршиків і пісень, а також активна робота з предметами, називання їх і повторення дієслів на позначення певних дій – все це сприяє збагаченню активного словника дошкільнят. Спеціально підібрані методи активізації словника повинні спонукати дитину до самостійного вибору потрібного слова, щоб формувати точність і виразність мови [2].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що формування активного словника у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня – це поетапний процес, який вимагає поєднання логопедичних методик, ігрової мотивації, зорової та сенсорної підтримки. Цей процес не тільки покращує мовлення, а й може сприяти емоційному, соціальному та інтелектуальному розвитку дитини; він спрямований на розвиток мовленнєвої компетенції, що забезпечує успішну соціалізацію та включення дитини у загальноосвітнє середовище у майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text> (дата звернення: 01.05.2025).

2. Головатюк Ю. Формування активного словника у дітей з порушення мовлення. *Актуальні проблеми спеціальної освіти та інклюзивного навчання: підготовка фахівців*. 2023. С. 100-103.

3. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 01.05.2025).

4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 02.05.2025).

5. Логопедичні ігри та вправи для збагачення словникового запасу дитини. URL: <https://putivlska-gromada.gov.ua/news/1615810560/> (дата звернення: 30.04.2025).

6. Лонська О., Котлова Л. Розвиток словника у дітей з особливими освітніми потребами. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти*. 2024. С. 379-384.

7. Соботович Є. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. С. 2-7.

8. Трофименко Л. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Київ : Ін-т спец. педагогіки НАПН України, 2014. 144 с.

9. Швець Ю., Лемещук М. Основні технології формування та розвитку активного словника дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Вісник освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик*. 2024. С. 121-126.

Секція 2.

Психологічний супровід корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та технології роботи з їх батьками

РОЗВИТКОК ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗПР

Білюк Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Кабанець Богдана, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Проблема затримки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку вже давно стала актуальною для психолого-педагогічної науки. Першими, хто

почав досліджувати питання діагностики та корекції цього порушення, були дефектологи, серед яких В Бондар, Т. Вісковатова, Т.Власова, Т. Іляшенко, К. Лебединська, В. Лубовська, V. Machykhina, M. Pevzner, M. Rozhdestvenskaya, T. Sak, S. Tarasiuk, та інші [1].

Затримка психічного розвитку є складним поліморфним порушенням, що впливає на різні аспекти психічної та фізичної діяльності. Діти з ЗПР часто мають труднощі з абстрактним і наочно-образним мисленням, а також виявляють недостатню сенсомоторну координацію, загальну моторну повільність, неорганізованість, імпульсивність, брак цілеспрямованості, слабку мовленнєву регуляцію та спонтанну активність у всіх видах діяльності [1].

Затримка психічного розвитку – це термін, який описує не стійке та незворотне психічне недорозвинення, а уповільнення темпу розвитку. На відміну від дітей з олігофренією, діти з ЗПР демонструють достатню кмітливість у межах своїх знань і є значно продуктивнішими у використанні допомоги. У деяких випадках на перший план виходить затримка розвитку емоційної сфери (різні види інфантилізму), тоді як порушення в інтелектуальній сфері не є вираженими. В інших випадках, навпаки, спостерігається переважання уповільнення розвитку інтелектуальної сфери [1].

Діти з ЗПР часто демонструють розгальмованість нервової системи, що призводить до надмірної рухливості та частого відволікання уваги від одного виду діяльності на інший. Вони постійно перебувають у русі, поверхнево сприймають навколишній світ і не слухають пояснень, відразу переходячи до дій. Однак може бути й інша ситуація: деякі діти виявляють повільність, не сприймаючи пояснень або демонстрацій. Крім того, діти з ЗПР потребують частішої розрядки та зміни видів діяльності, ніж їхні однолітки. Корекційні заняття стають важливим засобом для таких дітей, адже вони допомагають їм розрядитися та виразити свої емоції [2].

Для дітей із ЗПР важливо створювати позитивну та радісну атмосферу під час занять. Не слід грати в ігри довше ніж 5 хвилин і використовувати тривалі пояснення; краще показати, оскільки це швидше і зрозуміліше. Необхідно

заборонити брати інвентар без дозволу, адже важливо привчити їх дотримуватися порядку, що також сприятиме розвитку організованості [2].

Ознайомлення з математичним матеріалом сприяє розвитку та корекції недоліків мислення у дошкільнят із затримкою психічного розвитку. Це включає вміння виділяти суттєві ознаки предметів, синтезувати різні характеристики в єдине уявлення про об'єкт, порівнювати різні предмети та виявляти їх відмінності, а також осмислювати зміст життєвих ситуацій, наслідувати їх і програвати, замінюючи одні об'єкти іншими [3, с. 70].

Математична підготовка дитини відбувається під наглядом вихователя поступово, через систематичні заняття. Ці заняття включають ознайомлення з кількістю предметів, їх просторовим розташуванням, поняттям часу тощо. Формати занять можуть бути різноманітними: від ігор і бесід до розповідей та пояснень вихователя, а також практичних дій, які виконують самі діти (наприклад, накладання, прикладання, вимірювання, вирізування, будівництво, перелічування, штрихування тощо). Вихователь словесно допомагає дітям групувати навколишні предмети, узагальнювати їх та усвідомлено сприймати. Включаючи цю роботу в розв'язання практичних завдань, сприймання дітей із ЗПР розвивається і розширюється. Для цього використовуються дидактичні ігри, бесіди та мовні завдання, спрямовані на розвиток сприймання різної інформації: візуальні опорні картинки, аудіо записи та іграшки із шумовими ефектами, тактильні, нюхові та смакові відчуття, пропріоцептивні відчуття дітей віком 3-5 років [4].

Для корекції геометричних уявлень у дошкільників із ЗПР доцільно підбирати завдання так, щоб змінювалася лише одна конкретна ознака. Наприклад, можна замінити квадрат на квадрат більших розмірів або на квадрат тих самих розмірів, але в іншому положенні; відрізок можна замінити на довший або коротший; горизонтальну пряму можна замінити вертикальною. Опанування навичок виконання завдань з геометричними фігурами сприяє розвитку уваги, спостережливості, зорової пам'яті, уяви та уявлень у дитини з ЗПР, а також привчає до самостійних висновків і обґрунтувань, розвиваючи

мислення Геометричні фігури та їх властивості стають об'єктом вивчення і самостійної дослідницької діяльності дітей [3, с. 72].

Список використаних джерел:

- 1 Корекційно-розвивальна робота з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Інклюзивно-ресурсний центр №8 Святошинського району м. Києва* - вітаємо на офіційному веб-сайті. URL: <https://kyiv8.irc.org.ua/korekcijnorozvivalna-robota-z-ditmi-iz-zatrimkoju-psihichnogo-rozvitku-11-40-20-12-04-2021/> (дата звернення: 15.04.2025).
- 2 Кулібаба А. О. Розвиток мовлення учнів із затримкою психічного розвитку засобами дидактичних ігор. *eSSPU Institutional Repository :: Головна*. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/058c6d3b-116b-4005-bffc-edc8d4616dc2/content> (дата звернення: 15.04.2025).
- 3 Сак Т. В. Прохоренко Л. І. Соколова Г. Б. Дмитрієва М. В. Бабяк О. О. Баташева Н. І. Недозим І. В. 1 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України «ВІКОНЕЧКО» Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років. Київ, 2018. 237 с. С. 69-73. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712591/1/Програма%20розвитку%20Віконечко%20для%20дітей%20із%20ЗПП.pdf> (дата звернення: 14.04.2025).
- 4 «Цікава математика». *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/3534992/page:18/> (дата звернення: 15.04.2025).

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РАС

Білюк Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Лашук Віра, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Проблема аутизму та аутистичних розладів є важливою для України та світу, активно досліджується в науковій літературі, зокрема закордонними вченими (Н. Asperger, Л. Kanner) та українськими фахівцями (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко). Також вивчається формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку, зокрема в працях Н. Голоти, Л. Іщенко, Г. Лопатіної, Н. Рудницької, Т. Степанової та інших авторів. Питання ефективних методів навчання математики для дітей з порушеннями розвитку досліджується міжнародними науковцями (D. Bridzhmen, K. Nir).

Сьогодні одним із ключових завдань виховання та навчання дітей дошкільного віку є формування і розвиток розумових здібностей, які допомагають дошкільнятам засвоювати нові знання. Для досягнення цієї мети важливими є зміст і методи формування сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної та дослідницької компетентностей. Відповідно до оновленого БКДО (2021), діти дошкільного віку мають уміти використовувати свою сенсорну систему під час логіко-математичної та дослідницької діяльності.

Т. Cseh зазначає, що, попри різноманітність проявів розладів аутистичного спектру (РАС), типовими труднощами в засвоєнні математики є проблеми з опануванням обчислювальних навичок, порушення орієнтації в часі та просторі, а також труднощі в мовленні та загальному розвитку. Серед специфічних закономірностей засвоєння математичних знань дітьми з РАС можна виділити недостатнє розуміння математичної термінології, інструкцій до завдань, фрагментарне засвоєння різних понять.

Водночас результати досліджень Т. Iuculano, М. Rosenberg-Lee та К. Supekar свідчать про те, що діти з РАС мають потенціал для засвоєння математичних знань. Було встановлено, що під час розв'язання арифметичних задач діти з РАС частіше використовують декомпозицію при виконанні завдань на додавання, ніж їхні однолітки з нормотиповим розвитком.

Обираючи методи формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку з РАС, важливо враховувати, що їм необхідно не лише

опанувати логіко-математичні навички, а й навчитися використовувати їх у повсякденному житті. Діти повинні вміти діяти розсудливо та, за можливості, проявляти пізнавальну активність як під час занять у закладі дошкільної освіти, так і в спілкуванні з близькими в побутових умовах.

Для того, щоб вихованцям було максимально доступно та цікаво сприймати матеріал на заняттях з формування елементарних математичних уявлень, в закладах дошкільної освіти використовують паличкові набори Дж. Кюїзенера. Суть методики полягає у використанні кольорових брусочків-паличок. У кожному наборі діє правило: чим довша паличка, тим більше значення того числа, яке воно виражає. Кожна паличка – число, яке відображене в кольорі та розмірі. Кольори палички залежать від числового співвідношення, визначених простими числами першого десятка натурального ряду чисел. За допомогою кольорових паличок діти легко засвоюють кількісну і порядкову лічбу, усвідомлюють співвідношення, вчаться ділити ціле на частини та вимірювати об'єкти, легко запам'ятовують склад числа з одиниць і двох менших чисел, опановують арифметичні дії додавання, віднімання.

Застосування паличок Кюїзенера дає можливість повторювати кольори, вивчати напрямки, використовувати просторові орієнтири, моделювати та конструювати.

Такі набори сприяють легшому засвоєнню математичних знань. Варто зазначити, що методика Дж. Кюїзенера є універсальною: не суперечить жодній з традиційних методик, а, навпаки, вдало їх доповнює. Палички Дж. Кюїзенера прості та зрозумілі: діти швидко звикають до брусочків ще в ранньому віці та сприймають їх як ігровий матеріал, а не як нудне заняття, оскільки цей матеріал тісно пов'язаний з грою.

Палички Дж. Кюїзенера сприяють не лише формуванню базових математичних уявлень, а й розвитку дрібної моторики, сенсорних здібностей, зв'язного мовлення, творчого потенціалу, фантазії, навичок моделювання та конструювання, логічного мислення, уваги, пам'яті, а також вихованню самостійності та наполегливості у досягненні цілей. Тому вони будуть

ефективними не лише для роботи з дітьми нормотипового розвитку, а й для дошкільнят з РАС, оскільки допоможуть активізувати аутоstimуляцію.

Аутоstimуляція, або самостимуляція (іноді вживається термін «стимулювання»), – це повторювані дії, які виконуються за допомогою власного тіла або предметів з оточення. Ці дії спрямовані на отримання сенсорних відчуттів, відволікання уваги від стресових ситуацій і допомагають впоратися з емоційною напругою. Аутоstimуляція часто спостерігається при порушеннях розвитку, зокрема, у випадках РАС, включаючи ранній дитячий аутизм.

На нашу думку, для ефективної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають РАС, слід використовувати більше засобів і методів, що звертають увагу на аутоstimуляції та практичній діяльності. Наприклад, вивчення математики може відбуватися не через логіку, а через образи. Одним із таких інструментів є палички Дж. Кюїзенера, які є доступними та ефективними для застосування методів накладання (прикладання) при формуванні понять множини, кількості, розмірності та загалом лічби.

Всупереч труднощам в освоєнні математичних навичок, діти з РАС мають великий потенціал для навчання, виявляючи унікальні стратегії розв'язання задач. Тому важливо застосовувати методи, які враховують їхні особливості, зокрема зосереджуючи увагу на практичній діяльності та сенсорному досвіді, що є перспективним підходом для формування базових математичних уявлень у дітей дошкільного віку, зокрема тих, хто має розлади аутистичного спектру.

Список використаних джерел:

1. Аутоstimулююча поведінка у дітей з аутизмом - Аутизон+. URL: <https://aytuzon.com.ua/aytostumylyycha-povedinka/> (дата звернення: 11.04.2025).
2. Коваленко В. Є. Шляхи підвищення якості засвоєння математичних знань молодшими школярами з аутистичним спектральним розладом. м. Харків. Харків, 2024. С. 80–83. URL:

<https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3648c5ea-5812-4914-9b49-a90a5348faa2/content>.

3. Мойсеєнко І. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. Ка та історія педагогіки. 2019. Т. 1, № 10. С. 58–62. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/13.pdf (дата звернення: 11.04.2025).

4. Zobenko N., Solovei Y., Myts K. Working methods regarding the formation of elementary mathematical ideas in children of older preschool age with autism spectrum disorders (asd). Academic notes series pedagogical science. 2024. Т. 1, № 215. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-326-331> (дата звернення: 11.04.2025).

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ

Середа Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

*Броннікова Єлизавета, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти*

У процесі психолого-педагогічного обстеження осіб із порушеннями мовлення залишається актуальною проблема визначення ефективних принципів організації діагностичного процесу, які б забезпечували всебічне, цілісне й особистісно орієнтоване вивчення дитини. Попри наявність напрацьованих теоретичних основ, на практиці недостатньо реалізується системний підхід до аналізу психічних характеристик індивіда, врахування діяльнісного контексту обстеження, вивчення динаміки розвитку та каузальних залежностей порушень. Це зумовлює необхідність поглибленого теоретико-методичного обґрунтування основних принципів психолого-педагогічного обстеження, їх адаптації до індивідуальних особливостей розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями.

Актуальність розробки основних принципів психолого-педагогічного обстеження обумовлена необхідністю подолання колізій між методологічними підходами інклюзивного та спеціального навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Проблему розробки основних принципів психолого-педагогічного обстеження в контексті подолання колізій між інклюзивною та спеціальною освітою досліджувала Тамара Ілляшенко — кандидатка психологічних наук, старша й провідна наукова співробітниця лабораторії психологічного супроводу дітей з ООП Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи. Обґрунтовується необхідність упровадження базового психолого-педагогічного діагнозу як інструменту міждисциплінарної взаємодії. Такий підхід сприяє формуванню цілісної системи підтримки дитини в освітньому процесі. На сьогодні психолого-педагогічне обстеження розвитку дітей в Україні демонструє розрив між потребами спеціальної освіти, яка базується на класифікації за провідними типовими порушеннями, і інклюзивною освітою, що акцентує увагу на труднощах у навчанні без встановлення діагнозу. Це призводить до використання медичних діагнозів у спеціальній освіті, що не відповідає освітнім завданням. Наявна методика оцінки розвитку у системі інклюзії не забезпечує належного виявлення психологічних причин труднощів, що знижує ефективність освітньої підтримки і соціальної інтеграції дітей з ООП. Виникає потреба у єдиному підході до психолого-педагогічного обстеження, який би поєднував наукову об'єктивність із практичними потребами різних форм навчання.

У межах дослідження основних принципів психолого-педагогічного обстеження дітей з особливими освітніми потребами було здійснено аналіз ключових наукових і нормативно-правових джерел.

Теоретичне підґрунтя становлять положення вітчизняної психології та спеціальної педагогіки, сформульовані Л. С. Виготським і розвинуті його послідовниками. В основі цих підходів лежить уявлення про розвиток дитини як цілісного процесу взаємодії збережених і порушених функцій, що дозволяє

через аналіз структурно-функціональних залежностей вибудувати науково обґрунтовану картину розвитку особистості та визначити напрями її освітньої підтримки.

Окрему увагу приділено аналізу сучасної нормативної бази інклюзивної освіти в Україні. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій освітніх труднощів та рівнів підтримки пропонують систему оцінки розвитку дітей з ООП, орієнтовану переважно на констатацію труднощів у навчальній діяльності. Водночас, зауважується, що подібний підхід недостатньо враховує етіологію цих труднощів, що ускладнює побудову цілісного психолого-педагогічного супроводу.

Важливим орієнтиром для дослідження стали також положення міжнародного досвіду, узагальнені у роботах А. А. Колупаєвої, яка відзначає збереження у світовій практиці підходу до класифікації дітей з ООП за провідними типовими порушеннями розвитку. Такий підхід, базований на встановленні причинно-наслідкових зв'язків у структурі розвитку, дозволяє комплексно розглядати дитячу індивідуальність та сприяє розробці індивідуалізованих освітніх маршрутів.

Особливе значення надано сучасним підходам до обстеження, які акцентують на необхідності виявлення первинних, вторинних та третинних порушень у системі розвитку дитини. Цей принцип забезпечує можливість побудови об'єктивного психолого-педагогічного діагнозу, який має стати спільною основою для різних форм навчання дітей з ООП — як у спеціальних, так і в інклюзивних закладах освіти.

Таким чином, результати аналізу вказують на необхідність реформування сучасної системи психолого-педагогічного обстеження шляхом інтеграції класичних наукових принципів діагностування розвитку із сучасними вимогами інклюзивного навчання. Об'єктивний психолого-педагогічний діагноз має відігравати роль базового орієнтира для визначення форм навчання, побудови індивідуальних освітніх програм та забезпечення ефективної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та уточнення основних принципів психолого-педагогічного обстеження дітей з особливими освітніми потребами в умовах функціонування різних форм навчання (інклюзивної та спеціальної освіти), а також розроблення підходів до побудови єдиної системи психолого-педагогічного обстеження, яке б забезпечувало об'єктивне виявлення особливостей розвитку дітей і визначала оптимальні освітні маршрути відповідно до їхніх індивідуальних потреб.

Системне психолого-педагогічне обстеження дітей з особливими освітніми потребами базується на комплексі принципів, які забезпечують об'єктивне вивчення розвитку особистості та визначення її освітніх потреб. В умовах розбудови інклюзивної та спеціальної освіти особливої ваги набуває створення уніфікованої методологічної основи обстеження.

Одним із ключових є принцип цілісного аналізу розвитку, що ґрунтується на ідеях Л. С. Виготського щодо взаємозв'язку збережених і порушених функцій у структурі дефекту. Обстеження передбачає вивчення дитини у контексті різних видів діяльності, що дає змогу здійснити системний аналіз особливостей її психічного розвитку, включаючи мовленнєву сферу.

Важливим є принцип особистісного підходу, який передбачає розгляд дитини як носія унікальної свідомості та ціннісної системи. При цьому враховуються емоційно-вольова сфера, мотивація та особливості самосприйняття, що дозволяє орієнтувати психолого-педагогічну допомогу на потреби конкретної особистості.

Значну роль у процесі діагностики відіграє принцип діяльнісного підходу, що передбачає оцінювання розвитку дитини в контексті її провідної діяльності відповідно до вікових особливостей. Використання ігрових методик у дошкільному і молодшому шкільному віці дозволяє виявити потенціал розвитку в природному для дитини середовищі.

Принцип динамічного підходу спрямований на дослідження не лише актуального рівня розвитку, а й зони найближчого розвитку, що дає можливість

прогнозувати потенціал навчання дитини та визначати напрями корекційно-розвивальної роботи.

Принцип порівняльного аналізу забезпечує об'єктивність оцінки, орієнтуючи на зіставлення результатів обстеження з нормативними показниками вікового розвитку.

У рамках причинно-наслідкового аналізу реалізується принцип каузальності, який передбачає встановлення етіопатогенетичних механізмів розвитку відхилень, що має принципове значення для визначення структури дефекту та побудови індивідуальної програми розвитку.

З метою підвищення достовірності висновків застосовується принцип поєднання індивідуальної та колегіальної форм обстеження, що дозволяє здійснювати обговорення отриманих результатів фахівцями різного профілю та формувати узгоджене діагностичне рішення.

Принцип якісно-кількісного аналізу орієнтує на інтеграцію формальної оцінки результатів із глибоким змістовим аналізом процесу виконання завдань, особливостей помилок, мотиваційних аспектів та емоційних реакцій дитини.

Психолого-педагогічне обстеження дітей з особливими освітніми потребами повинне ґрунтуватися на єдиних науково обґрунтованих принципах, які забезпечують цілісне, динамічне та особистісно орієнтоване вивчення розвитку дитини. Врахування структурної єдності збережених і порушених психічних функцій, аналіз діяльності в природних для дитини умовах, орієнтація на потенційні можливості навчання та розвиток емоційно-вольової сфери є ключовими умовами для побудови об'єктивного психолого-педагогічного діагнозу.

Таким чином, розгляд причинно-наслідкових зв'язків у структурі розвитку, інтеграція індивідуальних і колегіальних форм діагностики, поєднання якісного та кількісного аналізу даних дозволяють отримати всебічну оцінку психічного стану дитини та обґрунтувати вибір оптимальної форми навчання й індивідуальної освітньої траєкторії. Удосконалення системи психолого-педагогічного обстеження відповідно до зазначених принципів є

необхідною умовою підвищення ефективності освітньої підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їх успішної інтеграції у суспільство.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 вересня 2018 р. № 831 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text>

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. – Київ : Самміт-Книга, 2009. – 272 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін. – 2021. – 200 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2021/12/31/Metod.rekomend.dlya.IRTS.31.12.pdf>

4. Ілляшенко Т. Д. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах різних форм їх навчання // Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали V Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (25 квітня 2024 р.). – Київ, 2024. – С. 111–117.

РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Середа Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Рафаель-Карачевська Мір'ям, Ляпустіна Вікторія, здобувачки ступеня вищої освіти «бакалавр»

У сучасних умовах зростання кількості дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) постає нагальна потреба у пошуку ефективних шляхів їхньої адаптації до соціального середовища. Одним із ключових чинників, що безпосередньо впливають на розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, є комунікативна взаємодія. Недостатній рівень розвитку мовлення, труднощі у встановленні емоційного контакту та обмежений досвід соціального спілкування створюють додаткові бар'єри для успішної інтеграції таких дітей у суспільство.

Закон України «Про освіту» № 2145 від 05.09.2017 року визначає основні засади забезпечення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами. Закон передбачає створення інклюзивного середовища, індивідуальних програм розвитку та надання психолого-педагогічної підтримки. Попри наявність законодавчої бази, яка відзначає ключові аспекти створення потрібних умов у сфері інклюзивного навчання, питання ролі спілкування як засобу стимуляції когнітивної, емоційної та соціальної сфер розвитку залишається недостатньо висвітленим у теоретичному та практичному аспектах. [1]

Останні дослідження у сфері корекційної педагогіки та психології свідчать про зростаючий інтерес до проблеми формування ефективного спілкування у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) як ключового чинника їхньої соціалізації та успішного навчання.

О. М. Семенцова розглядає теоретичні засади поняття ЗПР і напрями корекційної допомоги в умовах інклюзивного навчання. Р. С. Козак і Н. В. Науменко аналізують особливості формування комунікативних навичок у дітей із ЗПР. І. О. Долінчук та Н. В. Журбей наголошують на важливості раннього втручання й своєчасного впровадження корекційних програм для зниження ризиків соціальної дезадаптації. Д. Жума розглядає ефективність ігрової діяльності у розвитку мовлення й соціальних контактів у дітей старшого дошкільного віку. Н. Федоренко і Г. Венгер досліджують особливості формування соціальної готовності дітей з затримкою психічного розвитку до школи. [5] [4] [2] [3] [6]

Таким чином, сучасні наукові джерела підтверджують, що ефективне спілкування — не лише мета, а й інструмент психічного розвитку дитини із ЗПР, а його формування має здійснюватися поетапно, з урахуванням індивідуальних особливостей та ресурсів дитини.

Метою статті є аналіз спілкування як провідного чинника у психічному, емоційному та соціальному розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, а також виявлення ефективних підходів до формування комунікативних навичок у межах корекційно-розвивального процесу.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) є однією з найбільш поширених форм порушення розвитку в дитячому віці, що характеризується уповільненим темпом формування пізнавальної, емоційно-вольової та особистісної сфер. Одним із ключових аспектів корекційно-педагогічного впливу на дітей із ЗПР є розвиток їхньої здатності до ефективного спілкування. Спілкування — це процес обміну інформацією, думками, емоціями та ідеями між людьми за допомогою мови, жестів, міміки, письма чи інших засобів. Це основа людської взаємодії, яка дозволяє встановлювати стосунки, розуміти одне одного, вирішувати проблеми й досягати спільних цілей. Саме комунікативна взаємодія забезпечує дитині можливість орієнтуватися у соціальному середовищі, формувати базові уявлення про світ, налагоджувати стосунки з однолітками та дорослими.

Аналіз сучасних досліджень Н. Федоренко та Г. Венгера підтверджує, що діти із ЗПР мають значні труднощі у сфері вербальної та невербальної комунікації, що обумовлено як нейропсихологічними особливостями, так і обмеженим досвідом взаємодії з соціальним оточенням. Часто така дитина не лише не володіє достатнім словниковим запасом, який не відповідає віковим нормам, а й не розуміє соціально прийнятних моделей поведінки, що призводить до ізоляції, низької самооцінки, емоційної напруги та формування вторинної дезадаптації. [6]

У роботі О. М. Семенцової розглянуто теоретичні засади поняття ЗПР, а також окреслено основні напрями корекційної допомоги в умовах

інклюзивного навчання. Авторка підкреслює, що забезпечення регулярної комунікативної взаємодії між дітьми та педагогами має першочергове значення для гармонійного розвитку психіки дитини. Питання розвитку комунікативних умінь у дітей із ЗПР є ключовим у контексті інклюзивного навчання, саме тому важливо знати особливості формування навичок комунікації у дітей з ЗПР, які саме і досліджували Р. С. Козак і Н. В. Науменко, звертаючи увагу на те, що у таких дітей спостерігаються труднощі як у вербальному, так і невербальному спілкуванні, що потребує системного підходу до розвитку комунікативних умінь, включаючи використання методів емоційної підтримки, візуалізації та моделювання ситуацій спілкування. [5] [4]

Саме у навчальному середовищі дитина стимулює себе формувати та розвивати навички взаємодії з оточенням. В умовах інклюзивного навчання надзвичайно важливим є створення педагогічного середовища, яке стимулює розвиток мовлення, соціальної ініціативи та взаємодії. Зокрема, на думку Д. Жуми, ефективними виявляються методи, що включають ігрову діяльність, а за працями І. О. Долінчук і Н. В. Журбей, спостерігається великий акцент на ранньому втручанні, елементах арт-терапії, а також використання візуальних і технічних засобів підтримки комунікації. [3] [2]

Позитивний вплив на розвиток навичок спілкування має організація спільної діяльності, спрямованої на досягнення конкретної мети, що вимагає обміну інформацією, узгодження дій та формування позитивного досвіду соціальної взаємодії. Такий підхід сприяє не лише розвитку мовленнєвої функції, а й формуванню базових навичок саморегуляції, довіри у дитини до дорослого, емоційної стійкості.

Таким чином, спілкування для дитини із ЗПР — це не лише інструмент передачі інформації, а й механізм формування особистості. Усвідомлення цього педагогами, батьками та фахівцями дає змогу більш цілеспрямовано та результативно будувати індивідуальні маршрути розвитку кожної дитини.

Спілкування є провідним чинником розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, адже саме в процесі взаємодії з дорослими та однолітками

формуються базові мовленнєві, соціальні та емоційні навички. Ефективна організація корекційно-розвивального середовища повинна передбачати створення умов для активного включення дитини у комунікативну діяльність, що є необхідною передумовою її успішної соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Долінчук І. О., Журбей Н. В. Раннє втручання запорука нормального розвитку дитини із ЗПР. Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик, 2023, с 127-129.
3. Жума Д. Формування культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку за допомогою гри, 2023, с 2.
4. Козак Р. С., Науменко Н. В. Особливості формування соціальної готовності дітей з затримкою психічного розвитку до школи, 2022, с 12.
5. Семенцова О. М. Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2019, с 111-120.
6. Федоренко Н., Венгер Г. Особливості Комунікативної Дезадаптації Дітей Із Затримкою Психічного Розвитку Причини, Наслідки Та Шляхи Корекції, Oxford, UK, 2025, с 312-316.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АБІЛІТАЦІЇ

Супрун Микола, доктор педагогічних наук, професор

Найдьорова Ірина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

З кожним роком у всьому світі зростає кількість дітей з проявами розладів аутистичного спектра (РАС). Світові та вітчизняні вчені посилено намагаються розібратися з питаннями допомоги таким особливим дітям, адже підростаючи, діти з РАС стикаються з низкою питань та труднощів, пов'язаних, насамперед, із соціалізацією. Це змушує замислитись над питаннями найбільш безпечної та ефективної інтеграції дітей даної нозологічної категорії в суспільство.

Питання соціалізації дітей з РАС розкриваються в працях багатьох вітчизняних вчених (К. Островська, Т. Скрипник, Д. Шульженко та інших). У представлених працях автори вибудовують тактики роботи з дітьми з РАС, акцентуючи увагу на розвитку їх комунікативних та соціальних навичок за допомогою ігрової, навчально-розвиткової та корекційної діяльності. Однак, поряд із цим, важливим є вибудовування більш комфортного середовища для таких дітей за допомогою розвитку їх основних когнітивних навичок, таких як увага, абстрактне мислення - що допоможе дитині з РАС простіше взаємодіяти із соціумом.[3,4,6]

Вчена Т. Скрипник в своїх роботах зазначає, що у дітей з РАС відзначається дефіцит спілкування, виявляються особливості у поведінці і, як наслідок, ускладнюється процес соціалізації, що є перепорою для інтеграції дітей з розладами аутичного спектра в соціальне середовище, необхідне для цілісного розвитку психіки дитини та її подальшої адаптації. Труднощі в налагодженні контактів і розуміння оточуючих виникають у зв'язку з тим, що діти з РАС часто уникають соціальних контактів, стають більш тривожними та збудженими, потрапляючи у соціальні ситуації. Вчена зазначає, що у дітей з РАС слабо розвинені комунікативні компетенції. Через особливості психіки такі діти не здатні контролювати свої емоції та усвідомлювати свою поведінку: у них часто спостерігаються прояви небажаної поведінки, якщо щось виходить з-під їх контролю [4]. Незважаючи на низку проблем, пов'язаних із налагодженням соціально-комунікативних зв'язків, таким дітям потрібні соціальні контакти.

Д. Шульженко, дослідниця феномену аутизму, зазначає, що ефективність соціальної адаптації значною мірою залежить від клінічної форми аутичних порушень та їхньої глибини, а також від організації соціальної допомоги. Відсутність своєчасного лікування, диференційованих форм абілітації дітей з розладами аутичного спектра негативно впливає на ефективність соціальної адаптації дитини в дорослому житті. Своєчасна корекційна робота з дітьми з РАС сприяє підготовці дитини до навчання у школі та позитивно впливає на її соціалізацію та адаптацію. [6]

Соціалізація дітей із аутизмом — це багатогранний процес засвоєння життєвого досвіду суспільства. Соціалізація включає основні норми людських відносин, соціальних норм поведінки, видів діяльності, форм спілкування. Основними джерелами соціалізації є сім'я, освітні установи, формальні та неформальні громадські об'єднання, різні соціальні інститути.

К. Островська зазначає, що діти з РАС часто мають важкі порушення у соціально-особистісному розвитку та потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги. Корекційна психологічна допомога дітям з РАС пов'язана з певними труднощами через те, що РАС характеризується патологією нервової системи, що ускладнює формування емоційного спілкування та соціальної адаптації дитини. Тому психолого-педагогічна корекційна робота з дитиною з РАС не може обійтися без ігрової діяльності, прикладного аналізу поведінки, сенсорної терапії, водно-пісочної терапії, каніс-терапії. [3]

Гра може відкрити нові шляхи для дітей з РАС. Розвиток ігрової діяльності тісно пов'язаний з розвитком комунікації. Діти з РАС не спілкуються як інші діти. Вони потребують навчання стратегіям спілкування. Гра - найбільш ефективний шлях для розвитку соціальної взаємодії та комунікації дітей з розладами аутичного спектра, адже часто ігрова діяльність включає взаємодію між двома та більше людьми. Г. Хворова, наголошує, що гру легше починати, як взаємодію між однією дитиною та одним дорослим, потім необхідно допомогти 2-м дітям встановити контакт та взаємодіяти між

собою, та, нарешті, за допомогою гри об'єднати дітей у групу таким чином, щоб у них виникло відчуття зв'язку один з одним. При цьому роль дорослого в процесі гри має поступово зменшуватися. Ідеальною може вважатися модель, за якої дитина сама здатна спланувати та організувати гру з іншими дітьми. [5]

Т. Куценко наголошує, що з метою соціальної активізації дітей з РАС на заняттях використовуються різноманітні засоби рухової спрямованості. Це ігри та ігрові вправи для зняття стомлюваності, емоційні розрядки та хвилини спокою, пальчикова гімнастика, тренінги, різні прийоми психотерапії та ін. Науковиця зазначає, що підбираючи дидактичний матеріал потрібно враховувати, що діти з розладами аутичного спектра не завжди розрізняють суттєвий та несуттєвий стимул, їхня реакція іноді може бути надто вираженою або, навпаки, дуже слабкою. [2]

Щоб отримати інформацію, діти з аутизмом найчастіше покладаються на зір, а не на слух. Тому активно на заняттях із цими дітьми використовуються елементи поведінкового аналізу: позначення предметів (їх назв, форми, кольору), порівняння, загальна та дрібна моторика (серія графомоторних вправ), стимуляція самостійних дій. Все це створює передумови для соціально-комунікативної абілітації у дітей з розладами аутичного спектра.

Отже, можемо зробити висновки, щоб допомогти дитині з РАС навчитися жити в суспільстві, необхідно включати до програми абілітації фундаментальний та динамічний соціальний компонент. Це має важливе значення для повного розкриття особистісного потенціалу дитини як особистості, а також для розвитку відповідних соціальних та комунікативних навичок, які допоможуть дитині надалі вести незалежне та щасливе життя.

Список використаних джерел:

1. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектра: соціально-педагогічний дискурс проблеми. Педагогічні науки : 206 теорія, історія, інноваційні технології. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 294–300. (Index Copernicus).

2. Куценко Т. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : методичні рекомендації. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 28 с.
3. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальної компетентності дітей з аутистичним порушенням. Київ: 2013. 465 с.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Вид-во “Фенікс”, 2010. 388 с.
5. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом. Київ, 2010. 19 с.
6. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 444 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

***Шапочка Катерина**, кандидатка педагогічних наук, доцентка
Афанасьєва Галина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*

Сучасна інклюзивна освіта ставить перед педагогами завдання створення комфортного та ефективного соціального середовища для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Такі діти потребують спеціальних умов для адаптації, розвитку мовлення, пізнавальних процесів і соціальних навичок. Організація соціального середовища має безпосередній вплив на їхню здатність до навчання, соціалізації та особистісного зростання.

Проблему організації соціального середовища для дітей із ЗПР досліджували як українські, так і зарубіжні науковці. Л. Виготський підкреслював важливість соціального середовища у психічному розвитку дитини та роль спільної діяльності в навчанні. Ж. Піаже вивчав когнітивний розвиток дітей і визначив етапи формування їхнього мислення, що має велике значення для побудови навчального процесу. Серед українських дослідників

варто відзначити В. Синьова, який досліджував особливості психофізичного розвитку дітей із порушеннями та методи їх корекції в освітньому середовищі.

Організація соціального середовища для дітей із ЗПР повинна враховувати соціальний аспект розвитку, когнітивні особливості та необхідність корекційного підходу. Згідно з теорією Л. Виготського, ключову роль у навчанні відіграє соціальне середовище. Тому важливо створювати ситуації, де дитина може взаємодіяти з однолітками та дорослими. Робота в малих групах, парне навчання та участь у спільних проектах сприяють засвоєнню знань через соціальну взаємодію. Використання методу «зони найближчого розвитку» означає, що вчитель чи більш досвідчений товариш підтримує дитину в освоєнні нового матеріалу, поступово зменшуючи рівень допомоги. Ж. Піаже наголошував, що діти засвоюють знання через активну взаємодію з навколишнім світом, проходячи певні етапи когнітивного розвитку. Тому навчання дітей із ЗПР має базуватися на використанні конкретних предметів, наочності, практичних завдань та ігор. Дитина краще засвоює інформацію, якщо може взаємодіяти з нею фізично: маніпулювати об'єктами через ігри, використовувати об'єкти ігрової діяльності, експериментувати, спостерігати закономірності. Використання сенсорних матеріалів, дидактичних ігор та інтерактивних технологій допомагає розвивати мислення та увагу дітей. В. Синьов наголошував на важливості комплексного підходу до навчання дітей із особливими освітніми потребами. Це означає, що в освітній процес повинні бути залучені не лише вчителі, а й логопеди, дефектологи, психологи. Співпраця з фахівцями дозволяє розробляти індивідуальні програми розвитку, враховуючи сильні та слабкі сторони дитини. Також важливим є залучення батьків до процесу навчання – проведення тренінгів, консультацій та індивідуальних зустрічей допомагає забезпечити єдиний підхід до виховання дитини як у школі, так і вдома.

Значну роль відіграє організація простору в класі. Соціальне середовище має бути структурованим, передбачуваним і безпечним. Чіткий розподіл зон у класі (для навчання, відпочинку, гри), використання візуальних розкладів і

пiктограм допомагає дiтям краще орієнтуватися та почуватися впевнено. Окрему увагу слід приділити зниженню рівня стресу – для цього використовуються релаксаційні куточки, сенсорні кімнати та елементи арт-терапії.

Пiдручники для дiтей iз ООП пропонують адаптовані методи навчання, що включають використання візуальних підказок, структурованих завдань і мультимедійних матеріалів. Проте ми пропонуємо розширити ці підходи, включаючи більше інтерактивних методик, залучення елементів альтернативної комунікації та індивідуалізованих стратегій навчання.

Для дiтей iз 2-3 рівнями підтримки використовуються адаптивні програми, що передбачають спрощення навчального матеріалу та додаткову підтримку під час виконання завдань. Для 4-5 рівнів підтримки розробляються модифіковані програми, які значно змінюють зміст, методи й оцінювання, враховуючи індивідуальні можливості дитини. Це може включати альтернативні способи подання матеріалу (наприклад, використання піктограм або жестової мови), зміну темпу навчання та спеціальні корекційно-розвиткові заняття.

Можемо зробити висновок, що організація соціального середовища для дiтей iз ЗПР має вирішальне значення для їхньої успішної адаптації та розвитку. Врахування соціального контексту (за Л. Виготським), етапів когнітивного розвитку (за Ж. Піаже) та необхідності комплексного підходу (за В. Синьовим) дозволяє створити ефективну систему навчання.

Список використаних джерел:

1. Виготський Л. С. Психологія розвитку дитини. М., 1984.
2. Піаже Ж. Мова і мислення дитини. К., 2001.
3. Синьов В. М. Спеціальна педагогіка та інклюзивна освіта. К., 2018.

Секція 3.
Особистість корекційного педагога та логопеда в системі інклюзивної освіти

КАТЕГОРІЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Бажмін Володимир, кандидат педагогічних наук, старший викладач
Євсєєва Сніжана, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

У контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні питання визначення та класифікації категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливої актуальності. Ефективна організація освітнього процесу, надання корекційно-розвиткових послуг та розробка індивідуальних програм розвитку безпосередньо залежать від чіткого і системного розуміння категоріальності дітей із ООП та встановлених рівнів підтримки виходячи з встановлених труднощів. Невизначеність призводить до труднощів у практичній реалізації інклюзивної освіти, знижує ефективність освітніх стратегій та ускладнює забезпечення рівних можливостей для всіх учнів.

Аналіз останніх досліджень. Відповідно до Закону України «Про освіту» (редакція станом на 2025 рік), особою з особливими освітніми потребами (ООП) визнається учасник освітнього процесу, який потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки для забезпечення свого права на навчання й розвитку; таким особам гарантується надання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги за індивідуальними програмами розвитку дитини [1].

Глобальні принципи інклюзії закладені в Саламанській декларації ЮНЕСКО (1994) та Рамкових настановах ЮНЕСКО з інклюзивної освіти (2009), що підкреслюють необхідність рівного доступу до освіти всіх дітей,

незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, та інтеграції цих принципів у національні системи [8].

В Україні для реалізації цих підходів у загальноосвітніх закладах була прийнята постанова Кабінету Міністрів № 957 від 15 вересня 2021 р., яка спрощує організаційні процедури під час воєнного стану, фіксує право здобувати освіту за місцем проживання в очній, заочній або дистанційній формі та зобов'язує створювати безбар'єрне середовище й забезпечувати необхідну матеріально-технічну підтримку [2].

Додатково, у 2019 році постановами КМУ № 530 (для закладів дошкільної освіти), № 779 (для позашкільних закладів), № 636 (для професійно-технічної освіти) і № 635 (для закладів вищої освіти) було деталізовано порядок створення інклюзивних груп, розробки індивідуальних програм розвитку та організації ресурсного й кадрового супроводу осіб з ООП [3–6]. Ці нормативні акти забезпечують організаційні, матеріальні та методичні засади для формування індивідуалізованих освітніх траєкторій і створення рівних можливостей у навчанні для кожної дитини.

Мета дослідження. Проаналізувати нормативно-правові документи України та міжнародні рекомендації щодо визначення категоріальності дітей з особливими освітніми потребами; уточнити типологію освітніх труднощів та рівнів підтримки; охарактеризувати основні групи дітей з ООП; визначити сучасні виклики та напрями розвитку інклюзивної освіти.

Виклад основного метеріалу дослідження. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. чітко визначає осіб з особливими освітніми потребами та закріплює інклюзивне навчання як систему, що гарантує їм право на освіту, соціалізацію й інтеграцію. Законом передбачено надання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги за індивідуальними програмами розвитку дитини.

У квітні–серпні 2019 р. низка постанов (№ 530 для ЗДО, № 779 для позашкільця, № 636 для ПТНЗ і № 635 для ЗВО) деталізувала порядок створення інклюзивних груп, розробки ІПР та забезпечення ресурсного й кадрового

супроводу в різних ланках освіти. Україна, ратифікувавши Конвенцію ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2006), і дотримуючись рекомендацій ЮНЕСКО, зобов'язалася адаптувати навчальні програми й середовище, готувати педагогів та виділяти кошти на доступність, спецтранспорт і корекційні заходи, щоб кожна дитина могла повноцінно навчатися.

Під особливими освітніми потребами розуміють ті потреби, зумовлені порушеннями розвитку чи станом здоров'я, які ускладнюють ефективне навчання. Нині термінологія в інклюзивній освіті надто різноманітна, через що у науковців, педагогів, спеціалістів та пересічних громадян виникають певні труднощі стосовно категоріальності; тому важливо не зосереджуватися на «дефектах» дитини, а на конкретних бар'єрах, з якими вона стикається на шляху до здобуття знань. Згідно з «Новою українською школою», найбільш типовими є такі категорії труднощів: інтелектуальні (обмеження в роботі пам'яті, уваги, мислення, мовлення, здатності до узагальнення й абстрагування); функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві — порушення слуху, зору, рухових навичок або артикуляції); фізичні (обмеження функціонування органів і кінцівок); навчальні (труднощі з письмовою роботою, математичними операціями тощо); соціоадаптаційні/соціокультурні (бар'єри в налагодженні соціальних контактів, адаптації до групи, засвоєнні норм і цінностей).[7]

Водночас ЮНЕСКО підкреслює, що особливі освітні потреби мають не лише медичний, а й соціальний вимір, тому до цієї категорії відносять дітей із несприятливих сімей, етнічних чи мовних меншин, дітей вулиці та тих, хто живе з ВІЛ/СНІДом. Інклюзивна освіта за стандартами ЮНЕСКО спрямована на усунення всіх таких бар'єрів і забезпечення кожному здобувачеві рівного доступу до якісного навчання.

Для практичної організації освітньо-корекційної підтримки дітей з ООП в Україні передбачено п'ять рівнів: консультативна допомога (логопед, психолог) без змін у навчальній програмі; адаптація матеріалів і методів та до двох корекційних занять на тиждень; модифікація програми, залучення асистента

вчителя та до чотирьох корекційних занять; індивідуальний супровід асистента дитини та до шести корекційних занять; максимальна адаптація або модифікація навчання, постійна допомога асистента та, за потреби, навчання в спеціалізованому середовищі. Такий підхід забезпечує створення індивідуалізованих освітніх траєкторій і рівних можливостей для кожної дитини з ООП.

Висновок. Чітке визначення та класифікація дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є необхідною умовою для ефективної організації інклюзивного навчання в Україні. Законодавча база, зокрема Закон України «Про освіту», постанова КМУ № 957, а також постанови № 530, № 779, № 636 і № 635, створюють умови для розробки індивідуальних програм розвитку, кадрового та ресурсного супроводу й реалізації освітніх прав дітей з ООП. Міжнародні документи ЮНЕСКО та ООН доповнюють національне законодавство глобальним баченням інклюзії, що орієнтується не лише на медичні, а й на соціальні бар'єри. Система рівнів підтримки дозволяє адаптувати навчальний процес до потреб кожної дитини. Такий комплексний підхід сприяє створенню рівних можливостей для всіх учнів і забезпечує сталий розвиток інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Закон України "Про освіту" №2145-VIII від 05.09.2017 (редакція 2025 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Постанова Кабінету Міністрів України №957 від 15 вересня 2021 року(редакція 2022 року) "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text>

3. Постанова Кабінету Міністрів України № 530 від 10 квітня 2019 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п#Text>

4. Постанова Кабінету Міністрів України № 779 від 21 серпня 2019 року «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-п#Text>

5. Постанова Кабінету Міністрів України № 636 від 10 липня 2019 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-п#Text>

6. Постанова Кабінету Міністрів України № 635 від 10 липня 2019 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>

7. Нова українська школа. Додаток 1 до проекту постанови: Категорії (типологія) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Dodatok-1.pdf> Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text\)%22%20h](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)%22%20h)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

***Шапочка Катерина**, кандидатка педагогічних наук, доцентка
Крючкова Юлія, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*

В. Войтко в своїх роботах зазначає, що Л. С. Виготський визначав затримку психічного розвитку як тимчасове уповільнення темпів психічного розвитку дитини, що виникає під впливом несприятливих соціальних,

біологічних або педагогічних чинників, при збереженому потенціалі для нормального розвитку. [1] Т. Ілляшенко визначає ЗПР як складне порушення, при якому спостерігається незрілість пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, порушення працездатності, що зумовлює труднощі в навчанні, але не є стійкою розумовою відсталістю. [2] На основі аналізу різних наукових підходів, затримку психічного розвитку можна узагальнено визначити як часткове, тимчасове або стійке порушення темпу та гармонійності формування пізнавальної, емоційно-вольової та особистісної сфер дитини, що обумовлює труднощі у навчальній діяльності, соціальній адаптації та міжособистісному спілкуванні, при збереженні потенційних можливостей до подальшого розвитку за умови відповідної корекційної підтримки.

Формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку має свої специфічні особливості, зумовлені порушенням темпів розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та міжфункціональної взаємодії психічних компонентів. На відміну від дітей з нормативним типом розвитку, учні із ЗПР характеризуються меншою мовленнєвою активністю, обмеженим словниковим запасом, труднощами в граматичному оформленні висловлювань, недостатнім розвитком зв'язного мовлення.

Л. Кашуба зазначає, що однією з провідних проблем є недостатня сформованість фонематичного слуху та звуковимови, що впливає на якість сприймання та продукування мовлення. Діти даної нозологічної групи часто мають труднощі з розумінням і відтворенням мовленнєвих інструкцій, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу. Крім того, спостерігається низький рівень сформованості комунікативних умінь, що проявляється в труднощах встановлення та підтримки вербального контакту з педагогами та однолітками. [3]

Ефективне формування мовленнєвої компетентності у цієї категорії учнів потребує цілеспрямованої та систематичної корекційно-розвиткової роботи, що передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, використання спеціальних

логопедичних методик, розвиток фонематичних процесів, збагачення словникового запасу та моделювання мовленнєвих ситуацій. Особливої уваги заслуговує інтеграція мовленнєвих завдань у загальноосвітній процес в інклюзивному середовищі, що створює додаткові умови для соціалізації, підвищення навчальної мотивації та ефективного засвоєння мовленнєвих норм.

О. Колишкін визначає, що учні з затримкою психічного розвитку мають низку типових труднощів у сфері мовленнєвого розвитку, які суттєво впливають на їх успішність у навчальній діяльності та на загальну соціальну адаптацію. Одним із провідних порушень є недорозвинення розуміння мовлення: діти з ЗПР часто повільно сприймають звернене мовлення, не завжди точно розуміють його зміст, особливо коли воно є складним за структурою або містить абстрактну лексику. Це ускладнює засвоєння інструкцій, виконання навчальних завдань та комунікацію з однолітками. [5, с.76]

В. Войтко також визначає істотні труднощі у формуванні словника: активний та пасивний словниковий запас таких учнів обмежений, він наповнений переважно побутовою лексикою, із недостатньою представленістю узагальнених понять та термінів. У мовленні дітей із ЗПР часто зустрічаються лексичні помилки, вживання слів не за значенням або заміна їх загальними словами («це», «такий» тощо). Граматичне оформлення висловлювань також має недоліки – типові аграматизми, порушення узгодження у роді, числі та відмінку, неправильне використання відмінкових форм. [1]

Л. Кашуба зазначає, що особливої уваги потребує формування зв'язного мовлення у визначеної нозологічної групи: діти із ЗПР мають труднощі в побудові логічно завершених висловлювань, їм складно послідовно викладати свої думки, виділяти головне. Їх розповіді, як правило, фрагментарні, бідні за змістом, позбавлені причинно-наслідкових зв'язків. Подолання цих труднощів потребує комплексного підходу, що включає логопедичну корекцію, розвиток когнітивних процесів і постійну підтримку в умовах інклюзивного навчання. [3]

Логопедична робота з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання має бути комплексною та

індивідуалізованою. Основна увага приділяється врахуванню особистісних та пізнавальних особливостей дитини, що дозволяє адаптувати зміст і методи корекційного впливу відповідно до її потреб. Індивідуальний підхід забезпечує ефективне формування мовленнєвих навичок, у тому числі розвиток фонематичних процесів, які є основою для успішного опанування навичок читання та письма. У процесі роботи особлива роль належить розвитку фонематичного сприймання, звукового аналізу та синтезу, що сприяє кращому розумінню звукової структури мови. [4]

Важливим напрямом також є корекція лексико-граматичних порушень, зокрема збагачення словника, формування правильної граматичної будови речень та активізація мовленнєвих умінь. Для стимулювання мовленнєвої активності використовуються інтерактивні методи, ігрові завдання, ситуації живого спілкування, які спонукають дитину до мовленнєвого самовираження. Такий підхід сприяє створенню сприятливого інклюзивного середовища, в якому дитина з особливими освітніми потребами поступово інтегрується в колектив та бере активну участь у навчально-комунікативному процесі.

Міждисциплінарна взаємодія фахівців — логопеда, вчителя, асистента вчителя та батьків — є ключовою умовою ефективного мовленнєвого розвитку учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі. В. Кисличенко зазначає, що с координована співпраця забезпечує комплексний підхід до навчання та корекції, враховуючи як освітні, так і психофізіологічні особливості дитини.[4] Логопед здійснює діагностику та цілеспрямовану корекцію мовленнєвих порушень, педагог реалізує навчальний процес із урахуванням індивідуальних потреб учня, асистент вчителя підтримує дитину в навчанні та соціальній адаптації, а батьки закріплюють її досягнення в домашніх умовах.

Така командна модель дозволяє формувати єдиний корекційно-розвивальний простір, де кожен учасник процесу виконує свою професійну функцію, водночас сприяючи загальній меті — розвитку мовлення та комунікативної компетентності дитини. Наявність постійного обміну

інформацією між фахівцями та родиною дитини забезпечує своєчасне реагування на труднощі, оперативну корекцію освітніх стратегій та створює сприятливі умови для всебічного розвитку учнів із ЗПР.

Отже, затримка психічного розвитку зумовлює уповільнене формування пізнавальної та мовленнєвої сфер, що спричиняє труднощі в навчанні та комунікації. Ефективне формування мовленнєвої компетентності учнів із ЗПР потребує індивідуалізованого підходу, розвитку фонематичних процесів і корекції мовленнєвих порушень. Ключову роль у цьому відіграє міждисциплінарна взаємодія логопеда, вчителя, асистента вчителя та батьків, яка забезпечує цілісний супровід дитини та сприяє її успішній соціалізації в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку. Кропивницький: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
2. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція / Т. Ілляшенко. – Київ : Контекст, 2000. – 234 с.
3. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2009. 20 с.
4. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2011. 20 с.
5. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку/ Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. для ВНЗ. Суми: Унів. кн., 2016. – С. 76–110.

Секція 4.

Компетентнісний підхід як визначальна складова системи підготовки майбутніх педагогів спеціальної та інклюзивної освіти

ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Середа Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Заверуха Роксолана, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Інклюзивне навчання в Україні виступає однією з провідних складових сучасної державної освітньої політики, яка відповідає європейським та міжнародним стандартам у сфері забезпечення прав людини. Його впровадження є не лише відповіддю на виклики, пов'язані з необхідністю інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір, але й свідченням глибших трансформацій у розумінні самої сутності освіти. Інклюзія у цьому контексті означає не просто фізичне включення дитини до класу, а системну зміну підходів до організації освітнього процесу, який має бути відкритим, доступним, чутливим до різноманіття та орієнтованим на розвиток потенціалу кожного учня.

Ключові принципи інклюзивного навчання - рівність, індивідуалізація, підтримка, співпраця - чітко закріплені у національному законодавстві, зокрема в Законі України «Про освіту» та Концепції розвитку інклюзивної освіти. Вони є не просто декларативними, а покликані забезпечити системне створення такого освітнього середовища, в якому кожен учень - незалежно від стану здоров'я, соціального походження, мови, культури чи здібностей - зможе навчатися на рівних правах з іншими. Це середовище має бути не лише фізично доступним (безбар'єрним), а й психологічно безпечним, методично забезпеченим, емоційно підтримувальним і відкритим до змін.

Водночас інклюзивна освіта розглядається міжнародними організаціями не тільки як сукупність методів, засобів чи технологій навчання. Це,

насамперед, ціннісно орієнтована філософія, яка ґрунтується на ідеї гідності, рівності, поваги до особистості та прав людини. Такий підхід акцентує на важливості врахування не лише когнітивних (інтелектуальних) можливостей учнів, а й соціального, емоційного, культурного та особистісного контексту їхнього розвитку. Тобто мова йде про створення не просто умов для навчання, а про формування освітньої культури, в якій різноманітність визнається нормою, а не винятком, і сприймається як цінність. У цьому полягає сутність інклюзії як соціального явища та педагогічної практики, що поступово стає невіддільною частиною освітнього простору України [1]. Серед основних принципів інклюзивного навчання, визначених міжнародними організаціями (зокрема ЮНЕСКО). Розглядаються такі: принцип рівності та недискримінації, принцип індивідуалізації навчання, принцип участі, принцип підтримки, принцип співпраці, принцип гнучкості.

Принцип рівності та недискримінації є фундаментальною основою інклюзивної освіти, без якої неможливо забезпечити справедливий і доступний освітній процес для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Цей принцип означає, що кожна дитина має однакові права на здобуття якісної освіти, і жодні відмінності - зокрема фізичні, психічні, соціальні, етнічні чи мовні - не можуть бути підставою для обмеження цього права. В українському законодавстві він закріплений, зокрема, в статті 3 Закону України «Про освіту», де зазначено, що «освіта ґрунтується на засадах доступності та рівності прав усіх учасників освітнього процесу» [2]. Це є прямим свідченням того, що недискримінація повинна стати не лише правовою нормою, а й реальною практикою у кожному освітньому закладі.

Зміст принципу рівності не обмежується лише рівним правом на вступ до закладу освіти - він передбачає створення умов, за яких усі учасники освітнього процесу можуть повноцінно реалізувати свій потенціал. Це означає, що освітня система має бути чутливою до потреб дітей з особливими освітніми потребами, не створювати для них додаткових труднощів чи бар'єрів, а навпаки - активно долати існуючі перешкоди.

Така рівність реалізується через комплекс заходів, включаючи адаптацію навчального середовища, впровадження відповідних навчальних програм, забезпечення асистентської підтримки, використання спеціалізованих засобів навчання, а також через підвищення обізнаності педагогічних працівників щодо принципів толерантності, поваги до різноманіття та прав людини.

Важливо розуміти, що дискримінація може проявлятися не лише у відкритій формі - вона часто носить прихований характер: через стереотипи, упереджене ставлення, ігнорування потреб, відсутність належної реакції на труднощі учнів. Тому боротьба з дискримінацією в освіті потребує системного підходу, що включає як нормативну підтримку, так і практичні зміни у внутрішній культурі закладів освіти. Зокрема, це означає створення безпечного та доброзичливого психологічного клімату, який дозволяє кожній дитині почуватися цінною частиною колективу, не зважаючи на її особливості. Усунення бар'єрів у навчальному середовищі - фізичних, комунікаційних, інформаційних - є прямим обов'язком адміністрацій освітніх установ, педагогів, а також органів місцевого самоврядування, що відповідають за реалізацію державної освітньої політики в інклюзивному напрямі.

Принцип індивідуалізації навчання передбачає адаптацію змісту та форм навчального процесу до потреб кожного учня. Це передусім означає визнання унікальності дитини, її сильних сторін, стилю навчання, рівня розвитку та інтересів. В умовах інклюзивного середовища педагогічна команда, у співпраці з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, розробляє індивідуальну програму розвитку дитини, що визначає цілі, методи та ресурси навчання [3]. Індивідуалізація навчання - це не тільки використання спеціальних методик, але й постійне оцінювання прогресу дитини та гнучке реагування на її потреби. Саме такий підхід забезпечує розвиток потенціалу кожного учня, стимулює його самореалізацію, сприяє підвищенню мотивації до навчання.

Принцип участі означає активну інтеграцію дитини в усі аспекти шкільного життя. Йдеться не лише про включення до навчального процесу, але й про залучення до позакласної діяльності, спільних проектів, спортивних і

культурних заходів. Роль школи полягає в тому, щоб створити для цього належні умови: організаційні, методичні та емоційно-психологічні. Діти з особливими освітніми потребами мають не тільки вчитися разом з однолітками, а й взаємодіяти з ними, брати участь у прийнятті рішень, що стосуються їхнього освітнього маршруту [1]. Такий підхід сприяє розвитку соціальних навичок, формуванню самоповаги та впевненості у власних силах. Крім того, активна участь дитини у шкільному житті зміцнює її відчуття приналежності до колективу, що є запорукою успішної соціалізації.

Принцип підтримки ґрунтується на створенні індивідуалізованої системи допомоги, яка супроводжує дитину протягом усього періоду навчання. Ця підтримка може мати різні форми - педагогічну, психологічну, логопедичну, медичну, соціальну - і реалізується через діяльність асистентів вчителя, фахівців ІРЦ, соціальних педагогів та інших спеціалістів. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні підкреслює важливість функціонування такої системи, яка дозволяє кожній дитині отримати належний супровід та індивідуальні освітні послуги [1]. Крім того, підтримка має бути доступною і для педагогічних працівників, адже саме вони є безпосередніми виконавцями інклюзивного підходу. Методичне забезпечення, фахове навчання, консультування - усе це складові ефективної підтримки персоналу в умовах роботи з різними дітьми.

Принцип співпраці передбачає об'єднання зусиль усіх учасників освітнього процесу: педагогів, адміністрації, батьків, фахівців та самих учнів. Злагоджена командна робота дозволяє враховувати різні точки зору, забезпечувати комплексний підхід до розв'язання освітніх і психолого-педагогічних завдань. У межах інклюзивної моделі важливо налагодити комунікацію між родиною дитини та школою - це підвищує рівень довіри, забезпечує узгодженість дій та дає змогу ефективно планувати індивідуальну підтримку [3].

Участь батьків у плануванні та реалізації освітнього маршруту дитини не лише сприяє досягненню навчальних результатів, а й створює атмосферу емоційної безпеки для дитини.

Принцип гнучкості реалізується через здатність освітньої системи адаптуватися до індивідуальних і соціальних змін. У практиці це означає зміну форм і методів навчання, впровадження інноваційних технологій, модифікацію навчальних планів відповідно до поточних потреб. Гнучкість дозволяє швидко реагувати на зміни у стані дитини, перебудовувати педагогічні стратегії відповідно до отриманих результатів, впроваджувати нові підходи до оцінювання та стимулювання навчання. Це також включає відкритість педагогів до нових знань, готовність до міждисциплінарної співпраці та рефлексії власного досвіду [4]. Така динамічність підходів дозволяє системі освіти бути живою, чутливою та інклюзивною на практиці, а не лише формально.

На основі опрацьованого матеріалу я дійшла висновку, що інклюзивне навчання — це не просто набір методик, а глибока ціннісна платформа, яка змінює саму суть освітнього процесу. Йдеться про перегляд традиційних уявлень щодо норми, успішності та якості освіти. Принципи інклюзії — рівність, індивідуалізація, участь, підтримка, співпраця й гнучкість — дають змогу формувати середовище, в якому кожна дитина має змогу розкрити свій потенціал. Такий підхід не лише підвищує ефективність навчання, а й виховує толерантність, емпатію й повагу до інших.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні : наказ МОН України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1116-10>
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Савченко О. Я. Теоретичні засади інклюзивного навчання в Україні // Педагогіка і психологія. 2019. С. 10–16.

4. Шульга Л. Принципи інклюзивної освіти: методологічні аспекти // Інклюзивна освіта. 2020. № 1. С. 22–29.

5. Компетентісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти : монографія / Н. В. Савінова, І. В. Середя, В.А. Кисличенко та ін. Миколаїв. – Миколаїв : видавець Румянцева Г. В., 2022. 188 с.

6. Olha Shostak, Iryna Nikolenko, Iryna Sereda, Tamara Pushkarova, Liliia Potapiuk (2023) FORMATION OF AN INCLUSIVE APPROACH IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (UKRAINIAN EXPERIENCE), Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 15, n. 38. 2023, 280-305.

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11057

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Шапочка Катерина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Димченко Вероніка, Думанська Антоніна, Левенко Марина, здобувачки
ступеня вищої освіти «бакалавр»

Інклюзивна освіта дедалі активніше інтегрується в освітній простір України, що зумовлене трансформаціями, започаткованими реформою Нової української школи (НУШ). Освітні зміни орієнтовані на особистісно зорієнтований підхід, демократизацію навчального процесу та створення умов для повноцінного розвитку кожної дитини, зокрема з особливими освітніми потребами. Забезпечення рівного доступу до якісного навчання постає необхідністю у контексті реалізації права кожного учня на освіту без бар'єрів. Формування інклюзивного освітнього середовища передбачає як педагогічну, так і організаційно-адміністративну адаптацію, що супроводжується

системними викликами на рівні ресурсного, методичного та кадрового забезпечення [1].

Питання впровадження інклюзії в межах НУШ розглядається в науковому полі дослідників, які окреслюють як змістовні орієнтири, так і практичні механізми реалізації цього процесу.

Імплементация інклюзивної освіти в НУШ супроводжується розробленням нових підходів до організації освітнього процесу, зокрема через адаптацію навчальних програм, використання диференційованих форм викладання й оцінювання, індивідуалізацію та залучення фахівців різного профілю. Одним із провідних завдань є зміцнення нормативно-правових підстав інклюзивного навчання та розбудова інституцій, які забезпечують його реалізацію [2].

Метою дослідження є визначення особливостей процесу імплементации інклюзивного освіти у межах концепції НУШ. Також передбачено виявлення основних проблем, перспектив та практик, які сприяють ефективному включенню дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору.

Впровадження інклюзивної освіти в системі Нової української школи передбачає багаторівневі зміни в організації освітнього процесу. Одним із провідних принципів реформи є орієнтація на потреби кожного учня, що вимагає адаптації педагогічних стратегій, зміни ролі вчителя, оновлення змісту освіти та створення сприятливого середовища для дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті важливо не лише формально забезпечити доступ до навчання, а й гарантувати якісну, активну участь дитини в усіх аспектах шкільного життя.

Особливу увагу приділено формуванню внутрішньої готовності педагогічних колективів до роботи в інклюзивному середовищі. Досвід засвідчує, що якісна інклюзія реалізується за умови тісної співпраці між вчителями, асистентами вчителя, психологами, логопедами, соціальними педагогами та батьками. Підготовка педагогів до викладання в інклюзивному класі охоплює як теоретичну базу, так і практичні навички, включаючи

володіння методами спільного викладання, класного менеджменту, постановки SMART-цілей, диференційованого навчання, організацію командної взаємодії та розвиток емпатійного ставлення до учнів, тощо. [1].

Значну роль у підвищенні ефективності інклюзивного навчання відіграють інноваційні підходи, зокрема інтеграція STEM-освіти. Як зазначає О. Плужник, завдяки активному залученню до проєктної діяльності та роботі з технологіями учні з ООП можуть не лише розвивати когнітивні навички, а й підвищувати рівень самооцінки та соціалізації [3, с.62]. STEM-підходи дозволяють урізноманітнити освітній процес, робити його гнучкішим, адаптивнішим і залученим до практичного застосування знань.

Інклюзивна практика в НУШ також передбачає оновлення методичного забезпечення. Освітні програми розробляються з урахуванням універсального дизайну навчання, що дозволяє забезпечити гнучкість у подачі матеріалу та врахування різних стилів навчання. Учителі використовують адаптовані завдання, знижений темп навчання, візуальні та слухові підказки, ігрові технології, що сприяє залученню дітей до активного навчання.

Крім педагогічного аспекту, важливою умовою ефективної імплементації інклюзивної моделі є матеріально-технічне забезпечення закладів освіти. Яке включає наявність безбар'єрного простору, спеціального обладнання, зручних навчальних матеріалів, мультимедійних засобів та ресурсних кімнат. Інституційні підходи формуються навколо концепції створення інклюзивного простору як частини культурної трансформації шкільного середовища [2].

Не менш значущим чинником виступає соціально-психологічна атмосфера в класі. Діти з особливими освітніми потребами потребують емоційної підтримки, доброзичливого ставлення та відчуття прийняття. У зв'язку з цим завданням школи є не лише надати знання, а й сформувати середовище толерантності, співпраці та взаємоповаги.

Загальнонаціональний контекст реформування освіти створює передумови для інституційної підтримки інклюзії. Як зазначає В. Хренова, ефективна реалізація освітньої політики у сфері інклюзії неможлива без

постійного вдосконалення нормативно-правової бази, фінансової підтримки закладів освіти, системи контролю якості освітніх послуг, а також забезпечення сталого розвитку професійних компетентностей педагогів [4, с. 7].

Імплементация інклюзивної освіти в НУШ не обмежується лише рівнем окремих закладів. Вона є частиною ширшого процесу трансформації системи освіти, що вимагає перегляду ціннісних орієнтирів, способів взаємодії та стратегій розвитку. Практичні напрацювання, зібрані у ході реалізації інклюзивної політики, свідчать про те, що інклюзія є дієвим інструментом соціальної інтеграції, а також фактором покращення якості освіти загалом.

Отже, процес впровадження інклюзивної освіти в умовах Нової української школи демонструє поступову трансформацію освітнього середовища у напрямі забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Аналіз сучасних досліджень [1; 3; 4] засвідчив, що імплементація інклюзивної моделі залежить від кількох взаємопов'язаних факторів, а саме професійної готовності педагогів, доступності освітнього простору, організаційно-нормативного забезпечення та формування позитивного соціального клімату в закладі освіти.

Список використаних джерел

1. Грень І. Інклюзія в навчальному процесі Нової української школи. *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche* / chair Т. Лапан. 2021. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-26.11.2021.v2.22>.
2. «Імплементация інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи». Сайт Рівненського державного гуманітарного університету | Головна сторінка. URL: <https://rshu.edu.ua/newhome/1598-implementatsiia-inkliuzyvnoi-osvity-v-konteksti-reformuvannia-novoi-ukrainskoi-shkoly>.
3. Плужник О. Впровадження STEM-освіти в інклюзивне середовище Нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Т. 1, № 90. С. 61–66. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.18>.

4. Хренова В. В. Інклюзивна освіта в умовах нової української школи: проблеми та перспективи. Education and pedagogical sciences. 2020. С. 3–13.

ІНКЛЮЗІЯ ЯК ВІДПОВІДЬ НА СОЦІАЛЬНУ НЕРІВНІСТЬ

Шапочка Катерина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Черненко Крістіна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Постановка проблеми. Інклюзія передбачає без бар'єрне суспільство, де всі, незалежно від індивідуальних особливостей, мають рівні права та можливості для участі в житті спільноти. В Україні, незважаючи на міжнародні зобов'язання (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006) і національні ініціативи, багато людей з інвалідністю стикаються з дискримінацією: через недоступну інфраструктуру, брак адаптованих послуг і стереотипи вони часто залишаються «за бортом» освіти та соціальної активності. Хоча відкриваються інклюзивні ресурсні центри й впроваджуються практики підтримки, потреба в ефективній моделі суспільного облаштування, яка б гарантувала реальну рівність для всіх, залишається нагальною.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика інклюзії активно розробляється як у міжнародних, так і в національних дослідженнях. Одним із ключових документів, що визначає сучасний підхід до інклюзії, є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006), яка закріплює право кожної людини на повну участь у суспільному житті без дискримінації та обмежень за ознакою інвалідності. Конвенція акцентує увагу на необхідності створення умов для рівної участі в усіх сферах життя, включаючи освіту, зайнятість, політичну та культурну діяльність. Значний внесок у розвиток теоретичних і практичних основ інклюзії зробили міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, яка у своїх звітах підкреслює роль інклюзивної освіти у формуванні справедливого суспільства, що не залишає осторонь жодної людини. Згідно зі звітами ЮНЕСКО, створення інклюзивного навчального середовища є необхідною

умовою для подолання дискримінації та забезпечення якісної освіти для всіх. Особлива увага приділяється впровадженню практичних моделей інклюзії в системах освіти різних країн, включно з Україною.

На рівні української державної політики інклюзія визнана одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти та соціальної сфери. Зокрема, створення інклюзивно-ресурсних центрів, законодавче закріплення права дітей з особливими освітніми потребами на навчання у звичайних закладах освіти, а також просвітницькі кампанії щодо формування толерантного ставлення до осіб з інвалідністю свідчать про намагання держави реалізувати положення міжнародних нормативних актів. Водночас у дослідженнях ЮНІСЕФ та національних експертів наголошується на існуванні бар'єрів на шляху до повної реалізації інклюзії, серед яких недосконала інфраструктура, нестача кваліфікованих фахівців та суспільні стереотипи щодо людей з інвалідністю.

Отже, сучасні дослідження відображають як позитивну динаміку впровадження інклюзивної моделі, так і наявність істотних викликів, що потребують комплексного вирішення на державному та громадському рівнях.

Мета дослідження. Окреслити теоретичні засади поняття «інклюзія» та визначення його основних характеристик як соціально-політичної моделі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основі інклюзивного навчання лежить право на освіту, проголошене ООН у Загальній декларації прав людини в 1948 році. Принцип інклюзивної освіти викладено в Саламанській декларації, прийнятій і схваленій у 1994 році 92 країнами світу: «Звичайні школи повинні приймати всіх дітей незалежно від їх фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, лінгвістичного або іншого стану і створювати їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на потреби дітей » [4:74].

У розумінні ЮНЕСКО інклюзія це не лише навчання дітей з особливими потребами в єдиному загальноосвітньому середовищі, а й активна участь усіх дітей шкільного віку в повноцінному навчальному процесі, рівні можливості

для здобуття якісної шкільної освіти, і, головне, можливість для всіх вчитися жити разом. [3:18]

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.[1:48]

Інклюзія як модель суспільного облаштування — це концепція, що передбачає побудову такого суспільства, в якому кожна людина, незалежно від її фізичних можливостей, інтелектуальних особливостей, соціального статусу, етнічного походження, статі, сексуальної орієнтації чи будь-яких інших характеристик, має рівні права й можливості брати участь у всіх сферах життя: освіті, працевлаштуванні, культурі, політиці тощо. Інклюзія визнає, що різноманітність є природною і цінною особливістю людства, а не проблемою, яку потрібно вирішувати.

Інклюзія прагне забезпечити кожній людині рівний доступ до ресурсів, послуг і можливостей для самореалізації. Йдеться не лише про формальне закріплення прав у законах, а й про реальні механізми підтримки для того, щоб ці права могли бути реалізовані на практиці.

Інклюзивна модель передбачає активну роботу над ліквідацією різноманітних перешкод, які можуть обмежувати участь людей у суспільному житті. Це може стосуватися фізичних бар'єрів (наприклад, відсутність пандусів

або спеціалізованого транспорту), соціальних бар'єрів (упередження, дискримінація), економічних бар'єрів (нестача ресурсів для підтримки малозабезпечених груп) тощо. Особливу увагу приділяють підтримці людей з інвалідністю, представників етнічних меншин, ЛГБТК+ спільноти, біженців та інших вразливих груп.

Інклюзивне суспільство прагне зробити базові послуги однаково доступними для всіх. У сфері освіти це означає адаптацію освітніх програм і середовища до різних потреб учнів. У сфері охорони здоров'я — доступ до якісних медичних послуг без дискримінації. На ринку праці — створення умов для працевлаштування всіх громадян, незалежно від їхніх особливостей.

Інклюзія сприяє залученню різних соціальних груп до процесів прийняття рішень на всіх рівнях, від місцевого до національного. Це означає, що політика, закони, міська інфраструктура чи соціальні проекти розробляються з урахуванням інтересів і потреб усього населення, а не лише його окремої частини.

Інклюзивне суспільство заохочує відкриту комунікацію між різними групами населення, сприяє громадському обговоренню важливих питань і розвитку культури взаємопідтримки й співпраці.

В основі інклюзії лежить визнання цінності різноманітності та активна боротьба з дискримінацією, стереотипами, ксенофобією, расизмом і гомофобією. Рівноправне суспільство не лише приймає відмінності між людьми, але й вважає їх джерелом сили, інновацій і розвитку.[6:26]

Висновки. Таким чином, інклюзію правомірно розглядати як більш широкий процес, який передбачає доступність освіти для кожної дитини і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різних потреб всіх дітей. Але існує ряд проблем реалізації інклюзії: недостатнє фінансування, консервативні погляди суспільства і бюрократичні перешкоди. Кожна дитина, незалежно від своїх особливостей — фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи мовних, повинна мати можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу і отримати гідну та якісну освіту.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А, Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – 2-ге видання, стереотипне – К.: ФО-П Парашин І.С., 2010. – 128 с.
3. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ « Агенство» Україна», 2019. – 300с. Порошенко М.А.
4. Педагогічний часопис Волині (2015)... УДК 342.7:376.1 Ірина Кузава 74с.
5. «Особлива дитина: навчання і виховання», № 2, 2014
<https://core.ac.uk/download/pdf/159118815.pdf>
6. <https://www.unesco.org/uk/articles/ukrayina-za-pidtrymky-yunesko-ponad-140-000-ditey-yikhnikh-batkiv-i-pedahohiv-otrymuyut>
8. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
<https://www.unicef.org/ukraine/press-release/activation-to-boost-inclusive-education>

ЗАКОНИ УКРАЇНИ ЩОДО ПРАВА НА ОСВІТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Шапочка Катерина, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Шаргородська Юлія, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Постановка проблеми. Питання забезпечення рівного доступу до освіти для дітей з особливими потребами нині постає гостро через необхідність соціальної інтеграції, включення в суспільне життя. Незважаючи на конституційне право на освіту, багато сімей стикаються з бар'єрами, що

перешкоджають реалізації цього права. Відсутність узгодженої системи інклюзивної освіти, а також нестача фахівців та ресурсів поглиблюють нерівність, що обумовлює актуальність правового врегулювання цих питань [1].

Аналіз останніх джерел. Останніми роками в Україні ухвалено низку нормативних актів, спрямованих на підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, Закон України «Про освіту» (2017) та Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020) закладають фундаментальні засади інклюзивного навчання, а Закон «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» закріплює комплекс допоміжних послуг. Законодавство переглядається і доповнюється, зокрема в 2023 році були внесені правки щодо спрощення процедури навчання таких дітей [1]. Огляди наукових публікацій та доповідей показують, що дослідники відзначають посилення нормативно-правової бази, але вказують на проблеми реалізації цих норм на практиці.

Мета дослідження. Метою роботи є виявлення й узагальнення основних правових положень, що регулюють право на освіту дітей з особливими потребами в Україні, а також оцінка їх ефективності.

Основний матеріал дослідження. Аналіз джерел засвідчив, що на сьогоднішній день є низка законів, що регулюють, забезпечують надання освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами, зокрема «Про повну загальну середню освіту», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Конвенція про права осіб з інвалідністю», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Закон України «Про освіту» № 2145-VII від 05.09.2017 (із змінами), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (№1324 – VII від 5 червня 2014 року), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів» (№ 4213-VI від 22.12.2011), Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (№2442-17 від 06.07.2010), Закон України «Про дошкільну освіту» від 20.12.2001 (зі змінами)

Так, в Законі України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (№1324 – VII від 5 червня 2014 року) зазначається, що «Діти з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних і інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів, забезпечуються безоплатним гарячим харчуванням протягом усього періоду навчання у загальноосвітньому навчальному закладі»; в Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів» (№ 4213-VI від 22.12.2011) наголошується на тому, що забороняється дискримінація за ознакою інвалідності.

Особливої уваги заслуговує Закон України «Про освіту» (№2145-VIII від 05.09.2017) (зі змінами) – базовий нормативний акт, який уперше ввів поняття *особливих освітніх потреб*. Цей закон визначає інклюзію як пріоритетну форму навчання та зобов'язує створювати в загальноосвітніх школах спеціальні й інклюзивні класи для дітей із потребами в додатковій підтримці. Він закріплює право дітей з інвалідністю навчатися за індивідуальними навчальними планами, отримувати безкоштовну корекційну підтримку (логопедичну, психолого-педагогічну тощо) та обов'язок держави забезпечувати доступність закладів освіти.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (№463-IX від 16.01.2020) уточнює механізми впровадження інклюзивної освіти на рівні середньої школи. Закон передбачає рівні умови вступу, навчання і атестації для всіх учнів, включаючи дітей з особливими потребами. Зокрема, він забезпечує надання ресурсів для створення безбар'єрного середовища (рампи, ліфти, доступні туалети тощо) та введення посади асистента вчителя. Закон також встановлює обов'язковість індивідуальних планів навчання для учнів з інвалідністю.

Висновки. Законодавство України сьогодні створює міцний правовий фундамент для освіти дітей з особливими потребами, а саме ключові закони регламентують право на індивідуалізоване навчання, підтримку та повагу до гідності дитини. Завдяки «Закону про освіту» і «Закону про повну загальну

середню освіту» запроваджено принципи інклюзії, що дає змогу більшості таких дітей навчатися в звичайних школах. Закон «Про реабілітацію осіб з інвалідністю» розширює ці гарантії шляхом комплексної підтримки реабілітаційними послугами. Однак практична реалізація права на освіту стикається з викликами, зокрема необхідно інвестувати в модернізацію шкіл, підготовку спеціалістів (дефектологів, тьюторів), а також розвивати толерантне ставлення суспільства. Перспективним напрямком є подальша інтеграція міжнародних стандартів у національне законодавство та моніторинг виконання існуючих норм.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами) zakon.rada.gov.ua.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX.
3. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 15.10.2007 № 2456-VI.
4. Конституція України (ст. 52, 53).

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ»

***Бажмін Володимир**, кандидат педагогічних наук, старший викладач*

***Тарасенко Микола**, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти*

Запровадження воєнного стану в Україні відповідно до Указу Президента № 64/2022 зумовило перехід усіх освітніх закладів на дистанційну форму навчання, наскільки це можливо. Хоча дистанційна освіта набула широкого розповсюдження ще у період пандемії COVID-19, сьогоденні реалії значно ускладнюють її реалізацію через географічне розсіювання учасників освітнього процесу, зокрема викладачів і здобувачів освіти, частина яких перебуває за межами країни.

Закон України «Про освіту» (ст. 9) визначає дистанційну форму здобуття освіти як індивідуалізований процес, що здійснюється переважно за опосередкованої взаємодії між учасниками освітнього процесу в спеціалізованому цифровому середовищі з використанням сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

У зв'язку з необхідністю ефективної організації дистанційного навчання Міністерством освіти і науки України було розроблено низку методичних рекомендацій. Зокрема, лист МОН від 19.05.2020 № 6/643-2020 містить основні принципи організації дистанційної освіти у сфері позашкільної освіти, а лист від 17.08.2021 № 1/9-414 — рекомендації щодо організації освітнього процесу у новому навчальному році.

Як зазначає І. Большакова, методистка Новопечерської школи, тренерка та авторка підручників НУШ, дистанційне навчання — це передусім навчання, що передбачає проходження учнем традиційного дидактичного шляху: від сприйняття інформації до її розуміння, запам'ятовування, відтворення, застосування й, за Блумом, аж до створення нового знання.

Дистанційна освіта має глибокі історичні корені. Перші приклади дистанційного навчання сягають 1840 року, коли освітня взаємодія відбувалась через листування між вчителем і учнем. Відомим прикладом такого навчання є практика в США 1970-х років, коли викладач надсилав навчальні матеріали поштою, учень виконував завдання і надсилав їх на перевірку. Наприкінці курсу відбувалося очне підбиття підсумків.

З розвитком технологій дистанційне навчання поступово інтегрувало нові засоби передачі інформації: радіо, телебачення, відеозаписи, інтерактивні платформи. Наприклад, у першій половині XX століття поширеними були радіоуроки, у 1990-х роках — телевізійні передачі від провідних педагогів, а під час пандемії COVID-19 — уроки проєкту «Всеукраїнська школа онлайн».

Сучасний етап розвитку дистанційної освіти характеризується широким використанням інтернет-ресурсів, платформ для онлайн-комунікації та систем управління навчанням (LMS). Найбільш популярними інструментами стали

ZOOM, Viber, Google Meet, Microsoft Teams тощо, що забезпечують як синхронну, так і асинхронну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Залежно від умов і технічних можливостей, дистанційне навчання реалізується у таких форматах:

- Синхронне навчання — це форма взаємодії, коли всі учасники беруть участь у навчальному процесі одночасно в реальному часі. Для цього використовуються відеоконференції, вебінари, інтерактивні онлайн-зустрічі. Такий формат максимально наближений до традиційного очного навчання.

- Асинхронне навчання — передбачає опосередковану взаємодію з часовим відривом. Учитель надсилає матеріали, завдання, інструкції через електронну пошту, форуми, месенджери або платформи для дистанційного навчання, а учні опрацьовують їх у зручний для себе час.

- Біхронне навчання — поєднує елементи синхронної та асинхронної форм, забезпечуючи гнучкість освітнього процесу і можливість адаптації до індивідуальних особливостей учасників.

У сучасних умовах вибір формату навчання залежить від багатьох факторів: наближеності до зони бойових дій, доступності цифрових пристроїв, наявності стабільного інтернет-з'єднання як у педагогів, так і в здобувачів освіти. Заклади загальної середньої освіти та педагогічні колективи мають автономію у прийнятті рішень щодо форм, методів та засобів організації освітнього процесу.

Таким чином, дистанційне навчання постає як гнучка, адаптивна форма здобуття освіти, що трансформується відповідно до соціальних, технологічних та педагогічних викликів сьогодення. Його ефективність залежить від системної організації, професійної підготовки педагогів, технічної забезпеченості та активної взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мар'єнко М., Сухіх А. Організація навчального процесу у ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. 2022. URL : <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/595/539>

2. Большакова І. Практики та підходи до дистанційного навчання – рекомендації для вчителів URL : <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/>

СПІЛКУВАННЯ ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ СУПРОВОДУ

Михальченко Наталія, кандидатка психологічних наук, доцентка
Шапочка Вячеслав, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Анотація. У статті розкрито сутність спілкування як ключової форми педагогічної взаємодії між учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Наголошено на важливості міжособистісної комунікації в умовах інклюзивного освітнього середовища, розглянуто типи, рівні та умови ефективного педагогічного спілкування. Особливу увагу приділено ролі емоційної культури, толерантності та професійної етики у формуванні сприятливого комунікативного клімату в команді.

Ключові слова: педагогічне спілкування, команда супроводу, інклюзія, комунікація, взаємодія, партнерство, етика.

Вступ. Розвиток інклюзивної освіти вимагає міждисциплінарної взаємодії фахівців, об'єднаних у команду супроводу. Комунікативна взаємодія між учасниками цієї команди є основою для ефективного планування, реалізації й моніторингу освітнього процесу для дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Спілкування, як форма взаємодії, забезпечує узгодженість дій, розуміння потреб дитини, професійне зростання педагогів та збереження емоційного комфорту в колективі.

Педагогічне спілкування – це цілеспрямована взаємодія педагогів з учнями, колегами, батьками, що має на меті досягнення освітніх цілей, формування довірчих стосунків та створення сприятливого емоційного середовища. У команді супроводу така взаємодія відбувається між фахівцями різного профілю: вчителями, асистентами, дефектологами, психологами, соціальними педагогами, логопедами, батьками.

До основних функцій педагогічного спілкування в команді відносять:

- інформаційну – обмін актуальними даними про стан дитини;
- координаційну – планування та узгодження дій;
- мотиваційну – активізація ініціативності кожного члена команди;
- емоційно-регулятивну – підтримання позитивної атмосфери;
- ціннісно-орієнтаційну – спільне формування педагогічної мети.

Ефективність спілкування між учасниками команди супроводу залежить від низки факторів: партнерство та рівноправність – визнання рівної цінності кожного фахівця в прийнятті рішень. Толерантність і довіра – відкритість до думок інших, готовність до співпраці. Єдність цілей – орієнтація на благо дитини з ООП. Емоційна компетентність – контроль емоцій, розвиток емпатії. Професійна етика – дотримання норм педагогічної моралі, повага до конфіденційності.

Форми спілкування в команді поділяються на:

- Вербальні: обговорення, консультації, педагогічні ради, протоколи;
- Невербальні: жести, міміка, постава;
- Формальні: офіційні зустрічі, планові засідання;
- Неформальні: дружнє спілкування, обмін ідеями поза офіційним середовищем;
- Очні та дистанційні: використання цифрових платформ для координації (Zoom, Google Meet, Viber тощо).

Емоційний інтелект сприяє ефективному розв'язанню конфліктних ситуацій, встановленню довірчих стосунків, розумінню емоційної сфери дитини та колег. Емпатія дозволяє краще усвідомити труднощі, з якими

стикаються інші учасники команди, що підвищує згуртованість та продуктивність команди.

Висновки. Педагогічне спілкування є основою взаємодії в команді супроводу, без якого неможливе ефективне функціонування інклюзивного освітнього процесу. Для цього необхідні високий рівень професійної культури, толерантність, володіння комунікативними техніками та здатність до рефлексії. Успішна комунікація забезпечує гармонійне партнерство, спільну відповідальність і розвиток кожного учасника процесу – як дитини, так і фахівця.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. К.: Либідь, 2003. 280 с.
2. Виготський Л. С. Педагогічна психологія. К.: Освіта, 1999. 348 с.
3. Зайцева Г. М. Педагогічне спілкування як умова ефективної діяльності вчителя. // Педагогіка і психологія. – 2018. – № 4. – С. 22–26.
4. Юрченко Т. В. Педагогічне спілкування у системі інклюзивної освіти // Інклюзивна освіта: теорія і практика. — 2021. — № 2(15). — С. 45–51.