

Міністерство освіти і науки України
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет психології та спеціальної освіти
Кафедра педагогіки та спеціальної освіти



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ

Збірник наукових праць

Випуск 10

*За загальною редакцією кандидата педагогічних наук,
доцента Л. М. Ніколенко*

Дніпро
Видавець Біла К. О.
2023

УДК 378(477.63)(082)
А 43

*Рекомендовано до друку вченою радою
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(протокол № 5 від 21 грудня 2023 року)*

Рецензенти:

Лазаренко В. І. – канд. соціолог. наук, доц., в.о. завідувача кафедри соціальної психології та психології управління Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;

Гладуш В. А. – д-р пед. наук, проф., професор кафедри спеціальної та лікувальної педагогіки Інституту Юрая Палеша в Левочі, Педагогічного факультету, Католицького університету в Ружомберку (Словаччина)

За загальною редакцією завідувача кафедри педагогіки та спеціальної освіти кандидата педагогічних наук, доцента Л. М. Ніколенко

Редакційна колегія:

Л. І. Нічуговська – д-р пед. наук, проф.;

М. Д. Мога – д-р пед. наук, проф.;

М. С. Омельченко – д-р психол. наук, доц.;

Н. В. Савінова – д-р пед. наук, проф.;

З. П. Бондаренко – канд. пед. наук, доц.;

Н. В. Зимівець – канд. пед. наук, доц.;

В. О. Липа – канд. пед. наук, доц.;

О. І. Переворська – канд. філол. наук, доц.;

Т. П. Приходько – канд. пед. наук, доц.;

В. В. Купрас – канд. пед. наук, доц.;

А. О. Криворотько – старший викладач, магістр

А 43 Актуальні проблеми педагогіки : зб. наук. праць / редкол. : Нічуговська Л. І., Мога М. Д., Бондаренко З. П. та ін. ; за заг. ред. канд. пед. наук, доц. Л. М. Ніколенко. – Дніпро : Видавець Біла К. О., 2023. – Вип. 10. – 152 с.

ISBN 978-617-645-513-4

У збірнику висвітлено актуальні наукові проблеми педагогіки вищої школи і спеціальної освіти. Представлено спектр питань із історії педагогіки, методології освіти, теоретико-методичних аспектів навчання та виховання, формування професійної компетентності, підвищення якості освіти.

Збірник становить інтерес не лише для студентів, а й для науково-педагогічних працівників вищої школи, педагогічних працівників закладів спеціальної та інклюзивної освіти, методистів.

УДК 378(477.63)(082)

ISBN 978-966-981-513-4

© Колектив авторів, 2023

Б. Василенко, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара

Науковий керівник: З. Бондаренко,

канд.пед.наук, доцент

ІННОВАЦІЙНІ НАПРЯМИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. *Навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку представляє собою виклик, що вимагає особливих підходів. Стаття призначена для розгляду можливостей використання KWL таблиці у навчанні учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. У статті підкреслено важливість інноваційної діяльності в освітніх закладах, що включає в себе пошук та впровадження ефективних методів навчання та виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Ообозначено стратегію KWL, яка спрямована на допомогу розвивати навички контролю розуміння тексту та свідомо використовувати свої знання для визначення власних навчальних цілей.*

Ключові слова: *спеціальна освіта, порушення інтелектуального розвитку, KWL таблиця.*

Summary. *B. Vasilenko, Z. Bondarenko. Innovative directions of working with children with disabilities of intellectual development. The article is intended to consider the possibilities of using the KWL table in teaching students with intellectual disabilities. The article emphasizes the importance of innovative activity in educational institutions. The KWL strategy is indicated, which aims to help develop the skills of controlling the understanding of the text and consciously use their knowledge to determine their own learning goals.*

Keywords: *special education, intellectual disability, KWL table.*

Постановка проблеми. Прогресивні вчителі завжди знаходяться у постійному пошуку нових способів та засобів навчання своїх учнів. Дослідники і практики постійно розробляють та вдосконалюють стратегії, які покращують розуміння і закріплення матеріалу, одночасно розвиваючи здатність учнів до самостійного навчання.

Навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) є непростим завданням. Стратегії, які вчителі використовують для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, мають бути універсальними та гнучкими, задовольняти освітні потреби школярів та відповідати меті Державного стандарту базової середньої освіти, а саме розвивати природні здібності, інтереси, обдарування учнів, формувати компетентності, необхідні для їх соціалізації та ін. Для досягнення цієї мети потрібно багато інструментів, більшість з яких вчителі обирають методом спроб і помилок. Корекційні педагоги знаходяться в постійному пошуку навчальних матеріалів, що відповідають потребам учнів з ПІР.

Спеціальну освіту загалом можна визначити як інтеграцію навчальних, поведінкових, соціально-емоційних, розвиваючих та корекційних послуг і стратегій, покликаних допомогти учням з особливими освітніми потребами (ООП) в навчанні. Послуги, що надаються дітям в спеціальних закладах освіти враховують різні потреби учнів з ООП та адаптовані для кожної окремої дитини.

В умовах реформування освіти, важливим напрямом роботи сучасного закладу освіти залишається інноваційна діяльність, яка передбачає пошук та впровадження ефективних методів навчання та виховання школярів, зокрема школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що питанням пошуку, розробки та впровадження інноваційних стратегій в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку

займалося чимало українських вчених, серед яких Гладченко І., Єрмаков І., Полякова Н., Прохоренко Л., Татьянчикова І., Чеботарьова О. Дослідники зазначають, що інноваційні технології роботи з дітьми ППР мають значний вплив на гармонійний та всебічний розвиток особистості дитини, що в свою чергу сприяє їх соціалізації. Останні праці сучасних педагогів та психологів пов'язані із дослідженнями впливу психотравмуючих факторів на соціальну інтеграцію дітей у суспільство.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Інноваційні технології сучасної освіти активно описуються протягом останніх декількох років. Сучасні психологи та педагоги виділяють новітні напрями у роботі з дітьми, такі як інтегровані уроки-мандрівки, години ввічливості, уроки милування природою, уроки-тренінги тощо. Незважаючи на достатню кількість досліджень у цій проблематиці, питання використання саме KWL таблиць у навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не знайшло висвітлення серед українських дослідників.

Метою статті є розгляд можливості використання KWL таблиці в навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Існує багато різних труднощів з якими стикаються учні з порушеннями інтелектуального розвитку, що робить ще більш важливим питання забезпечення відмінних стратегій навчання та організації відповідного освітнього середовища для дітей цієї категорії. Важливо пам'ятати, що коли освітня програма або стратегії організації навчального середовища не використовують сильні сторони учня та не відповідають її навчальним потребам, це може призвести до зниження пізнавальної активності дитини. Завдання полягає в тому, щоб звести до мінімуму контрпродуктивний досвід, одночасно надаючи позитивні можливості для навчання учнів з ППР.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку певні аспекти навчання можуть бути стресовими, складними або взагалі недоступними. Спираючись на практичний досвід можемо констатувати, що особливості

розвитку учнів з ППР призводять до погіршення розуміння і труднощів із засвоєнням понять. Школярам з ППР необхідне збільшення часу для когнітивної обробки завдань або нових навчальних матеріалів. Вони мають труднощі з розумінням інформації, осмисленням абстрактних понять, послідовним опрацюванням інформації та ін. [1].

Незважаючи на труднощі в навчанні, учні з порушеннями інтелектуального розвитку можуть і мають здатність здобувати та використовувати нову інформацію. З огляду на те, що інтелектуальні порушення впливають на навчання, часто важливо надавати підтримку учням з порушеннями інтелектуального розвитку. Існує ціла низка стратегій викладання, які можуть допомогти школярам з ППР у навчанні, серед таких є KWL таблиця.

Інноваційна технологія KWL Chart (ЗХД – Знаю – Хочу дізнатись – Дізнався) в українському варіанті спрямована на розвиток критичного читання та навичок розуміння тексту. Використання брейнстормінгу при заповненні першого стовпчику таблиці дозволяє виявити попередні знання та стимулює бажання отримати нову інформацію, зокрема, шляхом роботи з конкретним описовим текстом [3. с. 9].

Зазначено, що читання не обмежується лише прогляданням тексту, але потребує розуміння змісту. Уміння розкривати сенс та будувати значення з об'єднаних слів є ключовим для формування цілісних думок. Це включає розуміння фраз, речень та абзаців з повним осмисленням. Головною метою вивчення читання є розвиток навичок розуміння для ефективного та результативного читання [2].

Khaira Ummul вказує на те, що деякі вчителі надають нудний та монотонний підхід до навчання читання, не пояснюючи суті тексту та не спонукаючи учнів у знаходженні головної думки чи використання контекстуальних підказок для з'ясування значень слів. Це може призводити до того, що учні стають пасивними, не беручи активної участі в навчальному процесі. У результаті дослідження було виявлено, що багато учнів мають

труднощі з відповідями на питання, пов'язані із змістом прочитаного тексту. Це підкреслює важливість використання інтерактивних методів, таких як технологія KWL Chart, для стимулювання активної участі учнів та сприяння їхньому розвитку як критичних читачів [4, с. 422].

KWL – це метод читання, який надає читачам можливість активно конструювати значення тексту. Під час використання цієї стратегії читачі використовують свої попередні знання, здійснюючи мозковий штурм. Вони формулюють власні цілі читання, ставлячи запитання, на які бажають знайти відповіді. Крім того, вони самостійно керують своїм навчанням, шукаючи відповіді на власні питання та підтвердження їхніх знань. Крім того, KWL може розширити знання поза межі того, що міститься в тексті. Наприклад, якщо певний текст не відповідає на питання читачів, їм рекомендується шукати інших авторів або статті, пов'язані з даною тематикою [6, с. 235].

Таблиця KWL – це не просто стратегія розуміння, але й потужний інструмент для активізації знань перед вивченням нової теми в будь-якому предметі. Це графічний органайзер, який допомагає учням організовувати інформацію перед, під час і після вивчення теми чи уроку. Використання KWL дозволяє зацікавити учнів новим матеріалом, вивести на поверхню попередні знання, ознайомити з цілями вивчення та контролювати навчальний процес. Цей метод стимулює учнів рефлексувати над попередніми знаннями, зацікавлюватися та здобувати нові знання [5, с. 569].

Не лише відтворюючи прочитане, стратегія KWL допомагає учням встановлювати зв'язки між різними категоріями інформації, а також між попередніми та новими знаннями. Використання попередніх знань дозволяє учням краще розуміти та вивчати нову інформацію, роблячи навчання більш ефективним [3, с. 13].

Абревіатура KWL (Знаю – Хочу знати – Дізнався) визначає метод стратегічного читання, де читач конструює значення тексту. Робота з KWL-таблицею полягає у трьох кроках, простих для виконання в навчанні. Учитель починає урок, розділивши аркуш паперу на три колонки.

Крок перший: «Я знаю!». Перед початком вивчення теми, учні пригадують те, що вже знають про неї. Мозковий штурм допомагає визначити ключові слова та фрази, пов'язані з темою. Учні записують цю інформацію в колонку «Я знаю!». Для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку можна підготувати приклади або підказки для заповнення цієї колонки [4, с. 414].

Крок другий: «Я хочу знати!». В колонці «Я хочу знати!», учні записують запитання щодо теми, які вони хочуть вивчити. Запитання можуть виникати від назви уроку, змісту чи сфери особистого інтересу учня. Ці запитання визначають напрямок вивчення та дослідження теми.

Крок третій: «Я дізнався!». Після вивчення нового матеріалу, учні в колонці «Я дізнався!» фіксують відповіді на свої попередні запитання. Це відзначає прогрес та створює структуру для організації навчання. Учителі можуть використовувати цю інформацію для планування уроків та надання чітких відповідей на запитання учнів [4, с. 417].

Заохочуючи учнів питати: «Чи є ще щось, що ви хочете дізнатися?» та «Як ви можете це зробити?», вчителі сприяють подальшому розвитку навичок самостійного вивчення та моніторингу прогресу. Кожен крок у роботі з KWL-таблицею підкреслює активну роль учня в навчанні та стимулює цікавість до теми.

Зазначимо, що KWL таблицю можна доповнювати. Це дає змогу вчителям поглибити навчання та розвивати навички критичного мислення у дітей. Наприклад, для використання таблиці в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку доречним буде додати стовпчики «Як я дізнаюся цю інформацію?», «Як я можу поділитися інформацією?» та ін. Це дозволить учням з ППР розмірковувати над тим з яких джерел можна дізнатися більше про певну тему чи питання, подумати, як найкраще поділитися інформацією: усно, письмово, у вигляді діаграми, малюнка тощо.

Головною перевагою використання стратегії KWL (Знаю – Хочу знати – Дізнався) є те, що навчальний процес стає власністю учнів, покладаючи на них

основну відповідальність. Використання KWL таблиць спонукає учнів не лише приєднуватися до навчання, але й виступати в ролі його активних учасників. У цьому підході учень виступає в центрі уваги, керує процесом навчання, а не просто спостерігає збоку. Це сприяє усвідомленню тим, як вони можуть контролювати своє навчання та бути власними агентами успіху [6, с. 240].

Використання KWL таблиць також відмінно підходить для спільного навчання. Цей підхід передбачає колективну працю групи учнів для досягнення спільної мети, такої як вирішення проблеми, відповідь на питання або обмін знаннями. Робота в групі вимагає навчального середовища, що сприяє розвитку таких навичок, як взаємодія, співпраця та підтримка один одного. Це сприяє розвитку учнів, допомагаючи їм взаємодіяти, поважати ідеї та внески один одного, розвивати індивідуальну та групову відповідальність та навчати ділитися інформацією в групі.

KWL таблиці створюють можливість для учнів працювати спільно в різних контекстах, вчать поставляти питання високого рівня та сприяють розвитку соціальних навичок через спільну взаємодію з однолітками. Обмін ідеями та спроби розуміти погляди інших підвищують рівень обізнаності учнів.

Використання стратегії KWL допомагає вчителям визначити попередні знання учнів і виявити можливі хибні уявлення. Важливо, щоб вчителі заохочували кожного учня, включаючи тих з порушеннями інтелектуального розвитку, висловлювати свої ідеї під час обговорення. Використання KWL таблиць дозволяє учителям спостерігати за індивідуальними внесками та ролями учнів у групі [2].

Застосування KWL таблиць у навчанні учнів із порушеннями інтелектуального розвитку сприяє їхній здатності встановлювати зв'язки між попередніми знаннями та новою інформацією, полегшуючи розуміння навчального матеріалу та роблячи навчання більш ефективним. Засвоєння навичок використання попередніх знань та постійний контроль над власними знаннями сприяє розвитку самостійного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, педагоги, які працюють з дітьми, у яких є порушення інтелектуального розвитку, можуть ефективно використовувати стратегію KWL таблиці для полегшення процесу навчання інформації. Застосування описаної вище стратегії не лише допомагає подолати труднощі при навчанні розуміння прочитаного, але й сприяє активізації попередніх знань, для того щоб краще осмислити текстові навчальні матеріали. Крім того, ця стратегія орієнтована на покращення розуміння та осмислення текстів, створюючи умови для активізації попередніх знань учнів. Використання стратегії KWL таблиць не лише полегшує процес навчання, але й робить учнів цікавими читачами, активізуючи їхні когнітивні процеси та сприяючи розвитку критичного мислення. Залучення учнів до процесу пізнавальної діяльності стає ключовим аспектом під час застосування KWL таблиць у навчальному процесі.

Завданням майбутніх досліджень буде визначення ефективності використання KWL таблиць у формуванні предметних та ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Це дозволить отримати більше уявлення про те, як дана стратегія може бути оптимізована для максимального позитивного впливу на навчання дітей із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898: станом на 30 серп. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#n16>
2. Comay J. Rethinking the KWL chart +8 ideas for working with conceptual organizers. The Robertson program. 2023. URL: <https://wordpress.oise.utoronto.ca/robertson/2023/01/13/rethinking-the-kwl-chart-8-ideas-for-working-with-conceptual-organizers/>
3. Directed Reading/Thinking Activity & KWL. Michigan Reading Journal. 1988. Vol. 21, № 1. P. 9–14. URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol21/iss1/6>
4. Khaira Ummul. The Use of Know, Want to Know, and Learnt (KWL) Strategy to Improve Reading Comprehension”. English Educational Journal. 2015. Vol. 6, no. 3. P. 411–423. URL: <https://core.ac.uk/reader/291613810>

5. Ogle D. M. K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. The Reading Teacher. 1986. Vol.39, no.6. P. 564–570. URL: <https://doi.org/10.1598/rt.39.6.11>
6. Shelly A. C., Bridwell B., Hyder L., Ledford N., Patterson P. Revisiting the K-W-L: What we Knew; What we Wanted to Know; What we Learned. Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts. 1997. 37 (3). P. 233–242.

УДК 376-056.264:[37.018.43:004]

А. Костюк, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

Науковий керівник: Л. Ніколенко,

канд. пед. наук, доцент

ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ОНЛАЙН-ЗАНЯТЬ

***Анотація.** Розглянуто зміст поняття «Інтерактивна онлайн гра». Наведена мета та особливості використання інтерактивних ігор на логопедичних онлайн заняттях. Проаналізовано дослідження з проблеми упровадження в логопедію дистанційно-інтерактивних форм навчання. Описано корекційне спрямування використання інтерактивних ігор. Проаналізовано важливість обрання тематики, особливості онлайн гри та джерела натхнення для її створення. Наведені технічні та естетичні вимоги щодо оформлення та підбору референсів під час розробки гри. Виокремлено список інтернет ресурсів для підбору ілюстраційного матеріалу. Описані методи використання інтерактивних ігор на логопедичних онлайн заняттях.*

***Ключові слова:** інтерактивна гра, логопедичне онлайн заняття, дистанційно-інтерактивні форми, технічне оформлення, підбір референсів, векторні зображення, мультимедійна презентація.*

Summary. A. Kostiuk. Interactive games as a form of online speech therapy classes. *The content of the concept "Interactive online game" is considered. The purpose and features of using interactive games in speech therapy online classes are given. The corrective direction of the use of interactive games is described. The importance of choosing is analyzed. Technical and aesthetic requirements for the design and selection of references during game development are given. A separate list of Internet resources for selecting illustrative material. The methods of using interactive games in speech therapy online classes are described.*

Keywords: *interactive game, speech therapy online classes, remote interactive forms, technical design, selection of references, vector images, multimedia presentation.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток технологій і швидкість змін у суспільстві вимагають вдосконалення методів та засобів логопедичної роботи. У зв'язку з поширенням онлайн-форм навчання, актуальним стає питання використання інтерактивних ігор у проведенні логопедичних занять через мережу Інтернет. У часи воєнного стану, коли більшість дітей покинули рідні домівки та міста, логопедичні онлайн заняття стають не лише виходом продовження корекційного процесу, а й надають змогу постійного логопедичного супроводу, підтримки психо-емоційного стану дітей засобами використання інтерактивних ігор, які виступають засобом стимулювання, зацікавлюють, дарують позитивні емоції для повноцінної корекції мовленнєвих порушень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми упровадження в логопедію дистанційно-інтерактивних форм роботи висвітлено в роботах А. Король, А. Литвин, С. Миrowsкої, В. Пасічник, Ю. Рібцун, Г. Федорук, та ін. Дослідники [4; 5] зауважують, що в логопедичній практиці дистанційні форми роботи спираються на інформаційно-комунікаційні технології. Під час дистанційної взаємодії забезпечується системна та ефективна інтерактивність,

причому не лише між тими, хто навчає, а й тими, кого навчають. І, в першу чергу, ці форми роботи є ефективним засобом реалізації як просвітницької діяльності логопеда, так і логопедичного супроводу дитини, яка перебуває на відстані або в умовах, що обмежують можливість проведення очних занять.

Погоджуємося з точкою зору вчених [2; 3], які вказують на те, що сучасні реалії життя в Україні вимагають оновлення освіти, розробки передових технологій, гуманізації, диференціації та інтеграції у навчальний процес. Тому кожен рік в Україні спостерігається зростання процесів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в систему освіти загалом, а особливо в дошкільну освіту.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на достатній опис використання інформаційно-комунікаційних технологій в логопедії, у корекційній літературі та публікаціях подано досить мало інформації щодо особливостей створення та використання саме інтерактивних ігор на логопедичних онлайн заняттях.

Мета статті: розкрити особливості створення та методи використання інтерактивних ігор на логопедичних онлайн заняттях.

Виклад основного матеріалу. Дуже важко зосередити та утримати увагу дитини, коли вона знаходиться перед екраном та не має живого контакту з педагогом, в такому випадку стає в нагоді використання інтерактивних онлайн ігор, завдяки яким дитина сприймає яскраве зображення, анімацію та рух персонажів, постійно переключає увагу та має бажання виконати поставлені завдання й побачити результат.

Інтерактивна онлайн гра – це віртуальна сумісна діяльність, в якій учасники можуть взаємодіяти з вмістом чи іншими учасниками через використання різноманітних елементів гри, таких як візуальні зображення, завдання, чат або інші інтерфейсні елементи, щоб досягти певних цілей або отримати задоволення від гри [2, с. 198]. Основна мета використання інтерактивної гри на логопедичних онлайн заняттях полягає у привертанні, зацікавленості та утриманні уваги дитини під час усього онлайн заняття.

Корекції мовленнєвих порушень засобами інтерактивної гри, в якій дитина бере участь, виконує поставлені задачі та набуває постійної мотивації для їх виконання.

Наразі створення інтерактивних ігор можливе на багатьох інтернет платформах: «Ігри в середовищі «Logo», «Wordwall», «LearningApps» та інших. Ми вбачаємо найбільш повне та насичене анімаційне створення інтерактивних ігор саме у програмі Microsoft PowerPoint, яка дозволяє створити повністю індивідуальну, авторську, інтерактивно насичену гру на будь-яку тематику, залежно від особливостей та інтересів дитини.

Інтерактивна гра створюється з урахуванням індивідуальних корекційних завдань відповідно до кожної дитини і може включати:

- запуск мовлення;
- корекцію складової структури слова;
- автоматизацію звуків;
- розвиток фонематично слуху;
- корекцію лексико-граматичної сторони мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення.

Кожна інтерактивна гра потребує ідеї, творчого підходу та натхнення. Запорукою створення якісної, насиченої, корекційно-розвивальної гри є ідея тематики, сюжету, героїв та кінцевої мети. Натхненню ідей для реалізації можуть сприяти:

- Мультфільми, які є актуальними та популярними серед дошкільників на даний час, з участю улюблених героїв, їх прототипів та здібностями.
- Творчі ідеї з соціальних мереж (Pinterest, Instagram, Facebook та ін.).
- Пости та дописи колег на дану тематику, приклади розроблених ігор.
- Підвищення кваліфікації у обізнаності користування сучасними застосунками для розробки інтерактивних ігор.
- Постійний зв'язок з дитиною та зацікавленість її захопленнями. Дуже часто самі діти є носіями ідей для втілення інтерактивної гри з відповідною тематикою, героями або сюжетом.

- Індивідуальний підхід до дитини. Розроблення адаптованих завдань, рівень складності, особливості сприйняття та логопедичних цілей.

Обрана тематика для створення інтерактивної гри для логопедичних онлайн занять має велику важливість, оскільки вона сприяє стимулюванню мовленнєвого розвитку, збільшенню зацікавленості та мотивації учнів, можливості індивідуалізації та адаптації завдань під кожного учасника, підтримці соціальної взаємодії та покращенню емоційно-психологічного фону занять. Ця тематика дозволяє активно впроваджувати та практикувати отримані мовленнєві навички в захопливій та віртуальній обстановці, що сприяє ефективному і позитивному логопедичному процесу.

У виборі тематики та головних героїв варто враховувати:

- вікові особливості дитини;
- індивідуальні вподобання;
- сезонні свята та пори року;
- особливості порушення мовлення.

Спрямованість гри повинна враховувати рівень розвитку та інтереси дітей різного віку. Мовленнєві завдання та вправи мають відповідати віковим можливостям гравців. Герої та тематика повинні ґрунтуватися на вікових мультфільмах та провідній діяльності і мають бути привабливими для кожного учасника, враховуючи його особисті вподобання та інтереси. Гра має стимулювати учнів саме тим, що їх цікавить. Зіставлення гри з сезонними святами або порами року дозволяє створити контекстуальні завдання та події, що роблять гру актуальною та привабливою. Герої гри та завдання можуть бути спеціально адаптовані для врахування особливостей порушень мовлення учасників. Гра повинна сприяти корекції мовленнєвих навичок, а також розвивати і підтримувати мовленнєвий процес відповідно до конкретних потреб гравців.

Створюючи інтерактивні ігри, необхідно враховувати технічні, ергономічні та естетичні вимоги, як-от:

- фон презентацій краще обирати з використанням векторних зображень, уникаючи фотографії, які не нададуть анімаційного ефекту та естетичного вигляду;

- зображення ілюстрацій, героїв доцільно використовувати png формату з прозорим фоном, задля якісного та реалістичного анімаційного руху;

- важливо звернути уваги на якість референсу. Неприпустимо використовувати нерізкі зображення, вони мають бути хорошої якості, без фону, яскравих кольорів, при збільшенні не втрачати різкості;

- з метою привертання та утримання уваги дитини презентація повинна бути насичена анімацією, переходами. Герої та ілюстрації можуть переміщатися, рухатися, стрибати після кожного виконаного завдання, що стимулюватиме дитину завершити завдання до кінця і досягти мети гри.

Особливу увагу хочемо звернути на зображення, які використовуються під час створення гри. Як зазначалося вище, головну роль відіграє якість та естетичний вигляд, доцільно використовувати ілюстрації одного стилю та графіки. Нами виокремлено список ресурсів, які стануть у нагоді для підбору референсів:

- Freepik – мільйони безкоштовних графічних ресурсів. Включаючи векторні зображення, відео, стокові фото, PSD, іконки.

- Flaction – ресурс налічує велику кількість векторних іконок PNG формату на різну тематику від предметів побуду, тварин, продуктів до зображення дієслів.

- Favpng — це ресурс, на якому можна знайти понад 16 мільйонів безкоштовних прозорих файлів у форматі PNG, які дуже корисні при створенні дидактичних та діагностичних матеріалів для дітей.

- Vecteezy – це величезний каталог безкоштовних векторних зображень, які можна завантажити та використовувати у своїх проектах.

Задля підвищення ефективності сприйняття, утримання уваги, включення в процес, мотивації, збереження інтересу дітей під час інтерактивної гри, її можна збагатити додатковими ефектами, такими, як:

- додавання звукового супроводу під час анімації зображень та героїв, що сприятиме не тільки активізації уваги дитини, а дасть змогу розвивати фонематичне сприйняття та залучити слуховий і зоровий аналізатор під час заняття;

- використання зображення gif формату, для складання речень, корекції зв'язного мовлення, стимулювання пізнавальної активності;

- залучення дитини до дистанційного управління інтерактивної грою. Використовуючи платформу ZOOM для проведення логопедичних онлайн занять, дитині можна надати дозвіл управляти екраном та матеріалом, який демонструється. Таким чином, дитина безпосередньо братиме участь в інтерактивній грі, матиме підвищену мотивації для виконання завдання, розвиватиме навички самостійності та зберігатиме інтерес під час всього проходження гри.

Створені інтерактивні ігри різняться методами використання та залучення на логопедичних онлайн заняттях.

По-перше, створення універсальної гри, яка налічує сюжет героїв та кінцеву ціль, дозволить використовувати її для будь-яких корекційних цілей. Наприклад, герой повинен подолати смугу перешкод, перестрибуючи з камінця на камінець, щоб дістатися рятувального човника. Виконуючи поставлену задачу (щоб герої стрибнув), дитина має виконати певні умови, їй потрібно: зробити артикуляційну вправу, виконати дихальну гімнастику, промовити певний звук, повторити звуконаслідування, сказати слово чи словосполучення або побудувати речення.

По-друге, використання інтерактивної гри з певним дидактичним змістом ставить перед дитиною ціль виконання конкретного завдання, спираючись на особливості порушення. Наприклад, треба допомогти герою знайти та зібрати всі малюнки із зображенням слів на певний звук; малюнки тільки жіночого/чоловічого роду; зображення їстівних продуктів та ін.

По-третє, включення інтерактивних ігор із залученням різних аналізаторів дитини (зоровий, слуховий, тактильний). Наприклад, співвіднести

почутий звук з твариною або побутовим приладом, для розвитку сприйняття немовленнєвих звуків; вгадати за тінню, формою, контуром зображення для автоматизації звуків, корекції складової структури слова, збагачення активного словника та ін.; знайти у кімнаті речі за відповідним сенсорним відчуттям (щось колюче, м'яке, дерев'яне, пухнасте тощо) і співвіднести із зображенням на екрані, підбираючи присвійні прикметники.

По-четверте, програвання інтерактивних ігор із залученням дистанційного управління дитиною. Наприклад, створення гри меморі, коли дитина власноруч натискає та перегортає картки для запам'ятовування і утворення пар, малює та обводить необхідні зображення, лабіринти з використанням дистанційного управління матеріалом, демонстрованого логопедом.

Таким чином, методи використання інтерактивних ігор залежать від корекційної цілі, тематики гри, програвання сюжету та творчого підходу для залучення інтересу та мотивації дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інтерактивні ігри – ефективний засіб у логопедичній роботі, що дає змогу створити умови індивідуального підходу, досягнення корекційних цілей, розвитку пізнавальної діяльності, стимулювання інтересу та залучення дітей до процесу заняття та до активності учасників даного процесу. Відповідно підібрані ігри можуть сприяти розвитку фонетичних, лексичних, граматичних та комунікативних аспектів мовлення. Ігровий контекст сприяє соціальній взаємодії між учасниками, що може позитивно впливати на комунікативні навички та психосоціальний розвиток. Інтерактивні ігри можуть допомагати знижувати рівень стресу та підтримувати позитивний емоційний фон у процесі логопедичної роботи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей включення батьків у процес логопедичних онлайн занять та підвищення їхньої ролі у підтримці домашнього навчання засобами інтерактивних ігор.

Список використаних джерел

1. Цимбал-Слатвінська С. В. Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. *Інноваційна педагогіка*. Умань. 2021. Вип. 32. Т. 1. С. 23-26
2. Рібцун Ю. В. Використання нових інформаційних технологій у роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2018. С. 197-200
3. Радченко Я. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні дітей з мовленнєвими порушеннями під час воєнного стану. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти: зб. наук. праць*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 159-162.
4. Міхальова А. І. Використання засобів ікт у роботі учителя-логопеда з дітьми з порушеннями мовлення. *зб. наук. праць*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 478-480.
5. Король А. В. Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. Випуск 8 у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2017. С. 77-81.
6. Король А. В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Молодий вчений*. 2018. №5.2 (57.2). С. 54-58.

В. Купрас,

канд. пед. наук, доцент

М. Ромашко, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В УМОВАХ ВІЙНИ

***Анотація.** У статті розглянуто зміст понять «стрес», «стресостійкість», «дитина з порушенням зору», «війна». Розглянуті аспекти впливу воєнних конфліктів на психологічний та емоційний стан дітей з порушенням зору. Систематизовані та узагальнені наукові підходи до вирішення даної проблеми, а також можливості практичної реалізації цих знань у сфері освіти та психологічної підтримки. Особлива увага приділяється аналізу та розробці програми для розвитку стресостійкості в обраній категорії дітей, спрямованих на забезпечення їхнього адаптивного функціонування в умовах війни. Висвітлені перспективи подальших досліджень у цьому напрямку.*

***Ключові слова:** стрес, стресостійкість, навички стресостійкості, процес розвитку стресостійкості, діти з порушенням зору, порушення зору, умови війни, вплив воєнних конфліктів.*

***Summary.** V. Kupras, M. Romashko. Analysis of scientific sources on the problem of developing stress resistance skills in children with visual impairment in war conditions. The article examines the impact of war on the psychological state of visually impaired children, considering the concepts of "stress" and "stress*

resistance". The analysis of scientific approaches and practical methods of developing stress resistance was carried out. Special attention is given to the practical implementation of knowledge in education and psychological support.

Key words: *stress, stress resistance, stress resistance skills, the process of developing stress resistance, children with visual impairment, visual impairment, war conditions, the impact of military conflicts.*

Постановка проблеми. В умовах війни, в яких знаходиться наше суспільство зараз, питання забезпечення психологічного благополуччя та адаптації дітей з порушеннями зору набуває особливого значення. Діти, які вже зазнали впливу фізичних відхилень, можуть виявляти вищий рівень вразливості в умовах стресу, пов'язаного з воєнним конфліктом. Дослідження проблеми розвитку навичок стресостійкості у дітей з порушенням зору в умовах війни є актуальним та значущим в контексті сучасного освітнього та соціального середовища. За результатами аналізу інформації було виявлено важливі вектори подальших наукових досліджень та розробки практичних методів та програм.

Впровадження адаптивних стратегій та педагогічних методик в освітній процес дозволяє підвищувати ефективність навчання та розвитку дітей з порушенням зору, особливо в умовах війни. Розробка програм формування стресостійкості, які враховують специфіку цієї категорії дітей, має великий потенціал для покращення їхнього психоемоційного стану та загального благополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження впливу війни актуальні на наш час, психологічна підтримка і впровадження в освітній процес програм для підвищення стресостійкості, попередження посттравматичного стресового розладу розглядали В. Зливков, С. Лукомська, Н. Євдокимова, С. Ліпінська в монографії «Діти та війна»; М. Корольчук, В. Крайнюк, А. Косенко, Т. Кочергіна досліджували індивідуальні особливості стресостійкості та поняття «стрес» [2; 3]. Ці дослідження формують підґрунтя для усвідомлення проблеми розвитку навичок стресостійкості у дітей під час

війни. Нами була поглиблена тема, щодо вивчення впливу на інклюзивну категорію дітей з порушенням зору. Завдяки дослідженням Є. Синьової ми можемо проаналізувати психологічні та поведінкові особливості дітей цієї категорії, та використовувати ці знання для подальших досліджень [11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Розвиток стресостійкості у дітей з порушенням зору в умовах війни вимагає комплексного розгляду проблеми на рівні психологічної, педагогічної та медичної адаптації. Недоліки в недостатній кількості існуючих методик та програм розвитку стресостійкості можуть призвести до негативних наслідків для психічного та емоційного стану цієї групи дітей.

Однією з ключових проблем є нестача наукових джерел, які систематизовано досліджують аспекти розвитку стресостійкості, а саме у дітей з порушеннями зору в умовах війни.

Мета статті: поєднання результатів теоретичних і прикладних досліджень впливу воєнних конфліктів на психологічний стан дітей з порушенням зору та вибір методів і програм для підвищення їхньої стресостійкості. Систематизація наукових підходів та аналіз перспектив впровадження отриманих результатів у практиці освіти та психологічної підтримки.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах термін «стрес» використовується все частіше. Особливо зараз, коли всі люди в Україні знаходяться постійно в стресовій ситуації. Війна є винятковою ситуацією, коли люди зіткнулися з надзвичайно високим рівнем стресу, загрозами для фізичного та психічного здоров'я. Вивчення стресостійкості допомагає розробити стратегії та інструменти для збереження життя та психічного благополуччя під час конфлікту.

Введення терміну «стрес» в фізіологію і психологію був пов'язаний із Уолтером Кенноном, який використовував його в своїх класичних дослідженнях у контексті універсальної реакції «бий або біжи» [13]. Важливий внесок в вивчення стресу зробив також Ганс Сельє, який розглядав стрес як

типову реакцію організму на вплив певного фактора [10]. За аналізом його досліджень, стрес може бути описаний як стан психофізіологічного напруження під впливом стресорів. Однак важливою є здатність організму витримувати це напруження, і саме ця здатність називається стресостійкістю.

«Стресостійкість як властивість психіки відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах» [10, с. 25].

Дослідження стресостійкості за природою її виникнення можна поділити на два напрями. Як генетично зумовлену здатність організму людини протистояти негативним впливам або таку здатність, яка формується в процесі життя.

Обидва напрями доповнюють один одного, оскільки більшість генетично обумовлених можливостей людини з часом може змінюватися під впливом життєвих обставин [3].

Стресостійкість може бути описана як загальна риса особистості, що визначається здатністю справлятися зі стресовими факторами протягом часу, необхідного для організації нових умов, де цей стресор не є загрозливим [6]. Ця властивість забезпечує високу ефективність діяльності та зберігає здоров'я молодій людині. «Психологічний захист – це несвідомий спосіб захисту від стресу, а стресостійкість – це наслідок роботи цих механізмів, та він може бути як позитивним, коли стресостійкість зростає, так і негативним, коли стресостійкість знижується чи зовсім людина стає стресовразливою» [5, с. 104].

Стресостійкість також можна розглядати як комплекс особистісних властивостей, які мають певну структурну організацію та розвиваються протягом життя. Специфічними ознаками відсутності стресостійкості можуть бути: низька диференціація, зменшення адаптаційного потенціалу, збереження біполярної структури факторів тощо.

М. Корольчук, В. Крайнюк, А. Косенко, Т. Кочергіна, досліджуючи індивідуальні особливості стресостійкості, пов'язують рівень розвитку цього психологічного феномену з різними психологічними характеристиками

особистості, такими як тривожність, агресивність, локус суб'єктивного контролю, мотиваційна спрямованість тощо [4; 5].

Такі судження дають змогу зробити висновок, що потрібно розвивати навички готовності до переживання стресових ситуацій та кризових станів, емоційну стійкість, позитивне мислення, адаптаційні навички та навички самодопомоги та самоконтролю.

Індивідуальні особливості стресостійкості можуть змінюватися з часом, залежно від зовнішніх і внутрішніх факторів, і визначатися рівнем і розвитком окремих функцій у складі цілісної системи, а також взаємодією чотирьох структурних компонентів: особистісного, соціального, типологічного та поведінкового [3]. При цьому важливо враховувати, що на стресостійкість особистості можуть впливати об'єктивні та суб'єктивні характеристики стресової ситуації, когнітивна репрезентація цієї ситуації, типологічні особливості, особистісні властивості, здатність подолати стресові навантаження, стратегії копіngu, поведінкові та соціальні фактори [1].

Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком різних ресурсів, які сприяють збереженню психологічної стійкості в стресових ситуаціях. Хоча не існує єдиної концепції стресостійкості особистості, існують різні підходи до її розуміння, це поняття можна розглядати як здатність людини подолати негативний вплив стрес-факторів, що визначається сукупністю її вроджених та набутих психологічних і фізіологічних властивостей.

«Стресостійкість особистості залежить від гуманістично-екзистенціального переосмислення життєвого досвіду» [5, с.106].

Аналізуючи думки таких авторів, як Л. Китаєв-Смик, В. Самохвалов, І. Заболотський, В. Корольчук, В. Крайнюк, можна прийти до висновку, що стресостійкість уявляє собою особисту здатність організму зберігати нормальну функціональність під час впливу стресорів. Огляд і аналіз наукових досліджень в цій області, проведених як в Україні, так і за кордоном дозволяють виділити три основних психологічних компоненти стресостійкості [4; 8]:

- соціальний компонент: стресостійкість значною мірою залежить від підтримки та взаємодії з іншими людьми;
- поведінковий компонент: навички та стратегії, які допомагають особі мобілізувати захисні механізми для подолання стресу, розвиток адаптованості;
- особистісний компонент: пов'язаний з особистісними рисами та характерологічними особливостями.

Вплив війни, проживання в конфліктних зонах, примусова міграція можуть завдали шкоду фізичному та психічному здоров'ю дітей, обмежуючи їх можливості та ресурси. Тому розвиток стресостійкості у дітей є важливим під час війни, оскільки допомагає їм краще адаптуватися до стресових умов, знижує ризик негативних психологічних наслідків та сприяє підтримці психічного здоров'я в умовах конфлікту. Сприяє формуванню навичок і якостей, які можуть бути корисними в умовах надзвичайних ситуацій та сприяти самореалізації дітей в умовах обмеженого доступу до ресурсів та підвищеного ризику.

Окрім наслідків для здоров'я, збройні конфлікти призводять до продовження освітніх обмежень. В останньому звіті ЮНІСЕФ «Стан Дітей у Світі 2021» пандемія COVID розглядається як вершина айсберга психічного здоров'я, яка була ігнорована довго [4]. Психічне навантаження, яке завдала війна, ще більше поглибило цю проблему.

Вплив війни на психічне здоров'я дітей з порушеннями зору може викликати негайні стресові реакції, включаючи психологічний шок, тривожність, страх, гнів, сум, погіршення харчування та навчання. Деякі діти можуть розвивати ПТСР, який включає симптоми, такі як повторювані кошмари, збудженість та тривожність. Насильство та травма також можуть спричинити довгострокову дисфункцію та впливати на розвиток [2; 12].

Особливо вразливою групою дітей є діти з ООП, а особливо діти з порушеннями зору. Діти з порушеннями зору мають свої унікальні психологічні та поведінкові особливості, які варто враховувати для оптимального розвитку та підтримки. Зокрема, порушення зору може впливати

на різні аспекти їхнього життя, такі як соціалізація, навчання, самопочуття та самооцінка.

Діти з порушеннями зору – це діти із захворюваннями очей, які викликають стійке зниження гостроти зору (від 0,05 до 0,4 на оці з корекцією) або зі звуженням поля зору до 20° від точки фіксації. Крім цього, можуть виникати інші порушення в роботі зорового аналізатора, такі як проблеми із сприйняттям кольорів і світла, а також периферійний і бінокулярний зір. Щодо психічного розвитку, Є. Синьова вказує, що він пов'язаний із тим, що діти з порушеннями зору можуть використовувати залишковий зір для сприймання навколишнього середовища та просторової орієнтації. Проте глибокі порушення зорової функції можуть викликати загальмованість, знижену точність та вузькість огляду [11].

Такі діти зазнають особливого впливу стресових ситуацій та нестабільного соціального середовища. Їхні психологічні та поведінкові особливості можуть бути більш вираженими через комбінацію військових подій та особливостей їхнього зору. Травматичні враження від війни можуть призвести до змін у психічному стані, адаптаційних труднощів та виникнення психосоматичних симптомів. Вони можуть відчувати себе ще більше відірваними від навколишнього світу через обмежені можливості сприймання інформації.

Період війни може викликати різні поведінкові реакції у дітей з порушенням зору, такі як агресія, затримка у розвитку, або відчуття безпомічності. Специфічні особливості порушення можуть виявлятися в особливостях вияву страху, тривоги та реакції на стресові події.

Для підтримки дітей з порушеннями зору, як і для інших інклюзивних категорій, під час війни важливо враховувати їхні унікальні потреби та надавати необхідні ресурси для психологічної підтримки, освіти та розвитку, щоб забезпечити їхню повноцінну участь у суспільстві. Допомога та психологічна підтримка можуть допомогти дітям засвоїти позитивні стратегії та розвивати стійкість, що сприяє подоланню травми та стресу.

Вплив війни на дітей може бути руйнівним, призводячи до психологічного дистресу, тривожності, депресії та інших стресових реакцій. Позитивні ресурси, навички готовності до переживання стресових ситуацій та кризових станів, навички самодопомоги та самоконтролю, психологічна підтримка можуть допомогти зміцнити психічне здоров'я дітей.

Особливу роль в формуванні стресостійкості відіграють проєктивні методики, такі як:

- проєктивна методика «Чарівна країна почуттів» (авторська методика – Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролов), ця методика не лише діагностує емоційну сферу дитини, визначає її поточний емоційний стан, але також слугує корекційною технікою для зменшення негативних емоцій, розкриття особистісних ресурсів, розвитку саморегуляції та вираження думок. Методика сприяє розвитку фантазії та уяви, а для дітей з порушеннями зору є важливим інструментом для поглиблення знань про кольори та кольоросприйняття [7, с. 144];

- проєктивна методика «Людина під дощем» О. Романова та І. Ситько допомагає визначити силу характеру людини, її здатність долати несприятливі ситуації, протистояти їм [7, с. 133];

- діагностично-терапевтична методика «Стіна», яку запропонувала О. Бондарьова, ланцюжок «Добре-погано», казкотерапія, арт-терапія та ін. сприяють формуванню адаптаційних навичок, розвивають критичне та позитивне мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ситуація війни, в якій знаходиться наше суспільство зараз, вкрай сильно впливає на дітей, порушуючи їхні права та завдаючи шкоди їх фізичному та психічному здоров'ю. Зростаючий обсяг досліджень демонструє ефективність різних психологічних підходів для підвищення рівня стресостійкості у дітей. Поряд з тим, проблема недостатньої адаптації існуючих педагогічних підходів до специфіки зорових відхилень дітей у воєнних умовах є важливим вектором для

подальших досліджень. Виявлення оптимальних методів та стратегій педагогічної взаємодії є першочерговим завданням у вирішенні цієї проблеми.

Після узагальнення основних підходів вивчення стресостійкості та практичних методик щодо підвищення її рівня, ми можемо запропонувати комплексний підхід і відзначити, що найбільш переконливим виглядає підхід, який розглядає стресостійкість як властивість психіки, відображаючи здатність людини успішно виконувати необхідну діяльність або жити у стресових умовах. Цей підхід визнає, що стресостійкість не повністю обумовлена типом нервової системи, характером темпераменту або іншими нейрофізіологічними показниками. Стресостійкість є результатом впливу різних структурних компонентів особистості, таких як нейродинаміка, психодинаміка, особистісні характеристики та соціально-психологічні фактори. І завдяки розвитку певних навичок ми можемо підвищити рівень стійкості до стресу. Тому, для збереження та поліпшення психічного здоров'я дітей під час війни, важливо розробити орієнтовані на їхні потреби психологічні програми та підходи наукового обґрунтування, які будуть доступні для всіх дітей, які потребують підтримки.

Таким чином, визначення чинників, які впливають на розвиток стресостійкості в умовах війни, та розробка ефективних програм для підвищення адаптації та стійкості психічного здоров'я дітей з порушеннями зору, стає актуальним завданням для наукового співтовариства та практиків у галузі освіти та психології. Це дозволить не лише поліпшити якість життя цієї категорії дітей, але й сприятиме створенню більш безпечного, освіченого та інклюзивного суспільства.

Список використаних джерел

1. Берзін В.І. Основи психогігієни. К. : Переяслав-Хмельницький, 1997. 85 с.
2. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.

3. Корольчук М.С., Крайнюк В. М., Косенко А.Ф., Кочергіна Т.І, Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я; заг. ред. М. С. Корольчука. К. : Фірма «Інкос», 2002. 272 с.
4. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: дис. д-ра психологічних наук 19.00.01 / Корольчук В. М.; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН Укр. К. 2009. 511 с.
5. Кравцова О.К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи.: вісник післядипломної освіти. Випуск 7(36) «Серія «Соціальні та поведінкові науки»». DOI <https://doi.org/10.32405/2522-9931>, 104 с.
6. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. К. : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
7. Махній М. М. Психологічні графічно-малюнкові методики у діагностично-корекційній роботі з дітьми. Чернівці: «Десна Поліграф», 2022. 216 с.
8. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник. Вид. 3-тє, виправ. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.
9. Ришко Г. М. Методологічне обґрунтування експериментального дослідження стресостійкості *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(10), Issue: 20, 2014, № 1. с. 239–247.
10. Сельє Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1982. 124 с.
11. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. К. : Вид-во НПУ імені М.П Драгоманова, 2012. 442 с.
12. Joshi PT, O'Donnell DA (2003) Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 2003, 6(4). p. 275-292.
13. Lescouflair E , Walter Bradford Cannon: Experimental Physiologist Архивировано 16 марта 2010 года., Harvard College, 2003.

В. Липа,

доцент, канд. пед. наук

Ю. Нагорна, магістрантка 2 курсу

Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті визначено, що активне провадження змішаної форми навчання в системі української освіти дає можливість дітям із порушеннями інтелекту здобувати знання, уміння і навички як у синхронному, так і в асинхронному режимах роботи. Наголошено, що впровадження дистанційного навчання з дітьми із порушеннями інтелекту також створює низку труднощів як організаційного, так і методичного характеру. Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження на констатувальному етапі. Окреслено напрями корекційно-розвивальної роботи щодо формування учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання.*

***Ключові слова:** учнівська компетентність, діти з порушеннями інтелекту, змішане навчання, корекційно-розвивальна робота, емпіричне дослідження.*

***Summary.** V. Lypa, Y. Nahorna. *Formation of Student Competencies of Children with Intellectual Disabilities.* The article defines the active implementation of blended learning in the system of Ukrainian special education. The analysis of the results of an empirical study at the ascertaining stage is presented, and the directions*

of correctional and developmental work on the formation of student competencies of children with intellectual disabilities in the context of blended learning are outlined.

Keywords: *student competence, children with intellectual disabilities, blended learning, correctional and developmental work, empirical study.*

Постановка проблеми. У сучасному світі освіта є одним із найважливіших чинників розвитку особистості та суспільства. Вона забезпечує підготовку дітей до успішної майбутньої життєдіяльності, сприяє її самореалізації та соціалізації.

Активне провадження змішаної форми навчання в системі української освіти дає можливість дітям здобувати знання, уміння і навички як у синхронному, так і в асинхронному режимах роботи [1]. Така форма навчання передбачає проведення уроків з інтерактивними методами роботи, з відео, аудіо та анімаціями, що дозволяє дітям із порушеннями інтелекту самостійно та з захопленням засвоювати нові знання. Впровадження дистанційного навчання з дітьми із порушеннями інтелекту створює низку труднощів як організаційного, так і методичного характеру, обумовлених як модально-неспецифічними закономірностями розвитку цієї категорії дітей (зниження обсягу та швидкості сприймання й переробки інформації; порушення інтелектуальної та фізичної працездатності, виникнення компенсаторних і псевдокомпенсаторних пристосувань; своєрідністю взаємодії з іншими людьми), так і модально-специфічними закономірностями розвитку дітей й індивідуальними потребами та можливостями конкретної дитини [2]. У цій ситуації вкрай багато залежить від взаємоприйняття, взаємоповаги, взаємопорозуміння, взаємодії та взаємопідтримки учителя, асистента вчителя та батьків дітей із порушеннями інтелекту, а також від відповідального ставлення та усвідомлення того, що вся ця діяльність – за для дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях зі спеціальної освіти проблема формування учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання представлено в наукових працях:

О. Бабяк, Н. Баташева, А. Душка, В. Засенко, В. Кобильченко, Т. Костенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Орлов, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, В. Шевченко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін. [3; 4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час недостатньо вирішеною залишається проблема ефективності корекційно-розвивальної роботи щодо формування учнівської компетентності молодших школярів із порушеннями інтелекту.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження щодо формування учнівської компетентності молодших школярів із дітей із порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У рамках нашого дослідження було проведено емпіричне дослідження щодо виявлення рівня сформованості учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання.

Емпіричне дослідження проводилось у три етапи на базі Комунального закладу освіти «Ліцей № 9 Покровської міської ради Дніпропетровської області» (м. Покров, вул. Лізи Чайкіної, 29 а). У дослідженні приймала участь 31 дитина молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

За методикою «Який я?» А. Личко ми здійснили аналіз рівня сформованості самооцінки та усвідомлення моральних категорій у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Таблиця 1.1 – Результати дослідження за методикою «Який я?» А. Личко

Рівні	КГ, %	ЕГ, %
ВР	62%	72%
ДР	32%	22%
СР	6%	6%
НР	-	-

Аналіз результатів за методикою «Який Я?» А. Личко показав, що серед молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відсутні діти з низьким і дуже низьким рівнем самооцінки.

У процесі проведення методики «Який Я?» А. Личко діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку швидко із задоволенням обирали позитивні якості особистості, втім доволі часто вони суперечили реальній картині. Складнощі виникали з питаннями, на яких дітям необхідно було пояснювати різницю між поняттями умілий та працелюбний.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Пізнавальна активність молодшого школяра А. Горчинська дозволив визначити актуальний рівень розвитку саме сформованості мотиваційної компетентності у школярів з порушеннями інтелекту.

Таблиця 1.2 – Результати дослідження за методикою «Пізнавальна активність молодшого школяра А. Горчинська

Групи досліджуваних	ВР	ДР	СР	НР	Несформовано
КГ	0%	6%	12%	55%	27%
ЕГ	0%	6%	12%	59%	23%

Достатній рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу виявлено: серед учнів КГ 2% та 1% ЕГ.

Низький рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу констатовано у КГ (64%) і у ЕГ (68%) з ППР.

Несформованість навчально-пізнавального інтересу виявлено у дітей з КГ: 29% та 25% ЕГ.

В процесі опрацювання бланків фіксації результатів з'ясовано, що майже у всіх молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відсутній стійкий та узагальнений навчально-пізнавальний інтерес, а у більшості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відсутня реакція на новизну та допитливість.

Якісний аналіз отриманих результатів дає змогу свідчити, що рівень навчально-пізнавального інтересу у школярів з ППР має нестійке підґрунтя і не може забезпечити вмотивоване навчання, відтак і продуктивна участь у діяльності не приносить дітям задоволення від навчання.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Шкала оцінки компетентності учня» В. Дембіцької дозволив оцінити особливості самооцінки, розуміння вимог соціального оточення, виявлення розбіжностей в учнів між власними уявленнями і шкільними вимогами, їх активності/пасивності, креативності, навчальної активності та рівня засвоєння знань.

Методика «Шкала оцінки компетентності учня» В. Дембіцької містила чотири субшкали: навчальна активність та засвоєння знань; успішність взаємодії з однолітками; вміння сприймати правила взаємодії у позашкільній діяльності; самооцінка.

Бланк методики заповнювався експериментатором, на питання якого відповіді надавалися у процесі спостереження за дитиною під час освітнього процесу, перерв, прогулянок, під час вільного спілкування з іншими учасниками освітнього процесу та щоденника спостереження.

Зміст методики передбачав 28 пар тверджень, одні свідчили про високий ступінь сформованості певних компетентностей, інші – низький.

Таблиця 1.3 – Результати дослідження за методикою «Шкала оцінки компетентності учня» В. Дембіцької

Рівні	КГ, %	ЕГ, %
НР	43%	49%
СР	31%	37%
ДР	20%	8%
ВР	6%	6%

Методика «Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації» Н. Лусканової була обрана для визначення рівня шкільної мотивації. До змісту методики входить 10 запитань, в яких відображається ставлення учня до школи та

освітнього процесу, а також емоційні реакції на шкільну ситуацію. За процедурою, опитування проводилося в індивідуальному порядку. На початку роботи експериментатор проводив невелику бесіду, в якій пояснював умови проведення дослідження.

Розглянемо отримані результати.

Таблиця 1.4 – Результати дослідження за методикою «Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації» Н. Лусканової

Групи досліджуваних	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	0 %	21 %	79 %
КГ	0 %	13 %	87%

Високий рівень мотивації серед учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не виявлено у жодної дитини, тобто у них відсутній їх пізнавальний мотив, вони не прагнуть відповідати шкільним вимогам, виконують всі вказівки вчителя, засмучуються через незадовільні оцінки.

Серед учнів, чії результати є середньою нормою шкільної мотивації та свідчать про те, що діти можуть успішно упоратися з навчальною діяльністю, учні з ЕГ – 21 % молодших школярів та 13 % дітей з КГ.

Школярі, чії результати свідчать про позитивне ставлення до школи, але вона цікавить їх більшою мірою як середовище для спілкування з друзями мають наступні показники: молодші школярі з ЕГ – 79 % учнів; молодші школярі з КГ – 87 % учнів. Пізнавальні мотиви у цих дітей сформовані менше, навчальний процес їх цікавить мало, у більшій мірі не виражений інтерес до процесу навчання.

Таким чином, на першому – констатувальному – етапі дослідження нами було підібрано методи та діагностичний комплекс методик дослідження та проведено первинне діагностування дітей в обох групах. Метою даного етапу було визначення рівня сформованості учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання. Завдяки отриманим даним ми мали змогу порівняти показники у контрольній та експериментальній

групах задля виявлення особливостей учнівської компетентності у цих дітей. Зріз даних на констатувальному етапі дослідження уможливорює формування експериментальної та контрольної групи вибірок та можливість контролю показників якісних змін після завершення формувального етапу.

На другому – формувальному – етапі дослідження корекційні заняття проводилися тільки в експериментальній групі за корекційно-розвивальною програмою, спрямованою на поліпшення рівня сформованості учнівської компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У табл. 1.5 нами наведено зміст програми щодо формування учнівської компетентності молодших школярів з ППР.

Таблиця 1.5 – Програма щодо формування учнівської компетентності молодших школярів з ППР в умовах змішаного навчання

Мета	Зміст	Методи/вправи	Завдання
Формування учнівської компетентності.	Соціально-комунікативні компетентності. Навчання спілкування з однолітками та дорослими: вміння вітатися, прощатися, дякувати, просити про допомогу; вміння брати участь у груповій діяльності, домовлятися, вирішувати конфлікти. Навчання співпраці: вміння допомагати іншим, проявляти співчуття; вміння працювати в команді, розподіляти обов'язки. Навчально-пізнавальні компетентності. Навчання самостійного навчання: вміння ставити цілі, планувати свою діяльність; Вміння використовувати різні джерела інформації; вміння працювати з підручником, зошитом.	Соціально-комунікативні компетентності. Робота в парах, групах. Ігри, вправи на розвиток комунікації, співпраці. Історії, казки, притчі на соціально-побутову тематику. Навчально-пізнавальні компетентності. Вправи на розвиток пам'яті, уваги, мислення. Вправи на розвиток навичок читання, письма, рахунку. Експериментальні завдання, дослідження.	Соціально-комунікативні компетентності. Навчити дітей вітатися, прощатися, дякувати, просити про допомогу. Навчити дітей брати участь у груповій діяльності, домовлятися, вирішувати конфлікти. Навчити дітей допомагати іншим, проявляти співчуття. Навчити дітей працювати в команді, розподіляти обов'язки. Навчально-пізнавальні компетентності. Навчити дітей ставити цілі, планувати свою діяльність. Навчити дітей використовувати різні джерела інформації. Навчити дітей працювати з підручником, зошитом.

	Навчання роботи з інформацією. вміння розуміти прочитане, почуте; вміння виділяти головне, робити висновки; вміння застосовувати знання на практиці. Життєві компетентності. Навчання піклування про себе та своє здоров'я: вміння дотримуватися правил особистої гігієни; вміння харчуватися здоровим харчуванням; вміння піклуватися про своє здоров'я. Навчання відповідальності: вміння виконувати свої обов'язки; вміння приймати рішення; вміння бути відповідальним за свої дії.	Життєві компетентності. Бесіди, дискусії на життєві теми. Робота з казками, віршами, творами художньої літератури. Практичні завдання, ігри, вправи.	Навчити дітей розуміти прочитане, почуте. Навчити дітей виділяти головне, робити висновки. Навчити дітей застосовувати знання на практиці. Життєві компетентності. Навчити дітей дотримуватися правил особистої гігієни. Навчити дітей харчуватися здоровим харчуванням. Навчити дітей піклуватися про своє здоров'я. Навчити дітей виконувати свої обов'язки. Навчити дітей приймати рішення.
--	--	---	---

Таким чином, використання спеціальних методів і прийомів, що застосовуються в процесі корекційно-розвивальної роботи в умовах змішаного навчання, сприятиме формування учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту. Для цього необхідно дотримуватись наступних способів змішаного навчання:

- доступність змісту навчального матеріалу;
- унаочнення змісту навчання;
- подача нового матеріалу частинами, з урахуванням працездатності дитини;
- періодична актуалізація вивченого матеріалу, постійне повторення;
- використання широкого арсеналу дидактичних, психокорекційних ігор і вправ;
- позитивне оцінювання навчальних досягнень та успіхів.

Використання різних додаткових засобів і прийомів у процесі корекційно-розвивального навчання сприятиме підвищенню якості формування учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані нами результати емпіричного дослідження вказують на необхідність впровадження корекційно-розвивальної роботи формування учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання.

Подальшою розробкою заявленої проблеми є впровадження корекційних занять з формування учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання та з'ясування їх впливу на всебічний розвиток особистості.

Список використаної літератури

1. Про організацію освітнього процесу. Лист МОН № 1/3371-23 від 06.03.23 р. URL : [https:// mon.gov.ua/ua](https://mon.gov.ua/ua)
2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної освіти (затв. Наказом МОН України від 08.09.2020 №1115). URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyakipitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyiukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>
3. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. Посіб. / О. В. Чеботарьова та ін. Харків. Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2020. 256с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/722281/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9F%D0%9F%D0%A1%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%202018.pdf>
4. Чеботарьова О. В.. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. Харків: Вид-во «Ранок», 128 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/726228/1/%D0%A3%D0%9F%D0%9A_i%D0%B7_%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%BC%D0%B8_i%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83.pdf

А. Лубенець, магістрантка 2 курсу
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара
Науковий керівник: Н. Савінова,
професор, доктор пед. наук

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК БЕЗБАР'ЄРНОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

***Анотація.** У статті зазначено, що діти із ЗНМ ІІІ рівня стикаються зі значними проблемами у формування комунікативних навичок, зокрема у безбар'єрному спілкуванні. У рамках дослідження було визначено критеріальні показники за якими проводилась діагностика дітей. Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження на констатувальному, формувальному та контрольному етапі. Розроблено та перевірено ефективність моделі, а також розроблені завдання, ігрові вправи, заняття щодо формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня.*

***Ключові слова:** уміння, навички, безбар'єрне спілкування, дітей старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення ІІІ рівня, емпіричне дослідження.*

***Summary.** Lubenets A., Savinova N. Formation of skills and abilities of barrier-free communication in older preschool children with general underdevelopment of speech level III. The article states that children with general underdevelopment of speech of the III level face significant problems in the formation of communication skills, in particular, barrier-free communication. An analysis of the results of an empirical study is presented. A model of the formation of skills and*

abilities of barrier-free communication in older preschool children with general underdevelopment of speech III degree was developed and tested.

Keywords: *ability, skills, barrier-free communication, older preschool children, general underdevelopment of level III speech, empirical research.*

Постановка проблеми. Мовленнєве спілкування відіграє вирішальну роль у соціальному та пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку. Це інструмент спілкування, пізнання та регуляції поведінки, засіб розвитку та виховання. Ефективні уміння та навички мовленнєвої комунікації необхідні дітям, щоб досягти успіху під час навчальної діяльності та в соціумі. Тому важливо розуміти важливість формування мовленнєвого спілкування у дітей, зокрема у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Діти із ЗНМ III рівня стикаються зі значними проблемами у формуванні комунікативних навичок, зокрема у безбар'єрному спілкуванні. Ці проблеми можуть виникати через низку факторів, включаючи труднощі зі слуховим сприйняттям, обробкою мови та соціальною взаємодією.

У своїх наукових дослідженнях Н. Савінова зазначає, що формуванню безбар'єрного спілкування дітей старшого дошкільного віку ЗНМ III рівня сприяють і соціокультурні чинники [3]. Ці фактори включають культурні норми, переконання та цінності, а також соціальні взаємодії та стосунки дитини. Діти, які виростили в культурах, які надають великого значення спілкуванню, можуть розвинути сильніші навички мовленнєвого спілкування, ніж ті, хто цього не робить. Крім того, діти, які мають позитивні соціальні взаємодії та стосунки з дорослими та однолітками, також можуть розвинути сильніші навички мовленнєвого спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими науковцями (А. Богуш, В. Синьов, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.) розроблені положення про єдність нормального і порушеного розвитку дитини дошкільного віку; теорія дитячого спілкування розглядається у працях українських учених (Л. Калмикова, Т. Пироженко та ін.) [1-3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час недостатньо вирішеною залишається проблема ефективності корекційно-розвивальної роботи щодо формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження щодо формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу. У рамках нашого дослідження було проведено емпіричне дослідження формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Емпіричне дослідження проводилось у три етапи на базі Комунального закладу дошкільної освіти (ясла – садок) № 337 Дніпропетровської міської ради». До дослідження було залучено 20 дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Метою констатувального етапу емпіричного дослідження була первинна діагностика сформованості умінь і навичок безбар'єрного спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Разом із професором Н. Савіною було визначено критеріальні показники за якими проводилась діагностика дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Перший критерій – спілкування з однолітками, тобто дитина проявляє ініціативу у спілкуванні з однолітками, пропонує власні ідеї для спільних ігор та занять.

Критеріальні показники: мотив, потреба до діалогічного спілкування; діалогічні репліки.

Другий критерій – безбар'єрне спілкування з дорослими, тобто дитина може спілкуватися з дорослими на різні теми, наприклад, про свої інтереси, про те, що відбувається у житті.

Критеріальні показники: інтонаційна виразність діалогічної репліки; синтаксичне оформлення діалогічної репліки.

На формувальному етапі емпіричного дослідження вирішувалися наступні завдання: розробка та перевірка ефективності моделі формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення третього рівня; розробка завдань, ігрових вправ, занять для формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня, проведення заключного моніторингу, обрахування результатів дослідження.

Запропонована модель формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня передбачає три етапи.

Пропедевтичний етап спрямований на формування мотивації у дітей до занять. На цьому етапі педагог створює позитивне ставлення дітей до спілкування, заохочує їхні мовні спроби, допомагає розвивати психічні функції, необхідні для спілкування.

Практично-діяльнісний етап спрямований на формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування. На цьому етапі діти вчаться спілкуватися з однолітками та дорослими в різних ситуаціях.

Інтерпретаційно-продуктивний етап спрямований на розвиток творчих навичок спілкування. На цьому етапі діти вчаться спілкуватися невербально, використовувати різні засоби спілкування, наприклад, художню творчість, музику, рух.

Розглянемо основні педагогічні умови успішної реалізації моделі.

Створення позитивного розвивального та мовленнєвого середовища взаємодії.

Залучення дітей до безбар'єрного спілкування в різних ситуаціях.

Приклади вправ і завдань, які можна використовувати на різних етапах моделі:

Пропедевтичний етап:

- ігри на розвиток уваги, пам'яті, логічного мислення;
- ігри на розвиток мовлення, наприклад, «Хто сказав?», «Який предмет?»;

– ігри на розвиток навичок спілкування, наприклад, «Чарівний мішечок», «Чарівна паличка».

Практично-діяльнісний етап:

– Вправи на розвиток навичок спілкування з однолітками, наприклад, «Гра в магазин», «Гра в сім'ю»;

– вправи на розвиток навичок спілкування з дорослими, наприклад, «Розмова з лялькою», «Розмова з вихователем».

Інтерпретаційно-продуктивний етап:

– вправи на розвиток невербальних навичок спілкування, наприклад, «Розмова жестами», «Розмова за допомогою картинок»;

– вправи на розвиток творчих навичок спілкування, наприклад, «Створення пісеньки про дружбу», «Створення малюнка про спілкування».

Нами були розроблені заняття, зміст яких був направлений на формування умінь та навичок безбар'єрного спілкування, серед яких: «Ввічливі мовчуни», «Ласкаві слова», «Не забудь про ввічливість», «Попроси в маму», «За покупками в магазин», «Де чия домівка?», «Склади картинку і запитай», «Телефонна розмова», «Як слід поводитися з людьми?» ,«Покажи, що відчують діти», «Вислови емоцію», «Світ іграшок», «Радісні цукерки», «Вовк та козеня», «Діти в садочку»; до другого критерія, «Знайомство», «Розкажи ситуацію», «Чи ти ввічливий у родині?», «Вгадай, хто це?», «Як правильно вчинити?».

Ця модель може бути використана для ефективного формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня.

На контрольному етапі дослідження за допомогою критеріальних показників відбулося повторне дослідження рівня сформованості умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня в обох групах за допомогою.

У таблиці 1 наведено показники рівня сформованості умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня на констатувальному та контрольному етапах емпіричного дослідження.

Таблиця 1 – Показники стану сформованості безбар'єрного спілкування дітей ЗНМ III рівня з однолітками

Етапи дослідження	Рівень	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
		Показники					
		Мотив, потреба вступати до діалогу			Діалогічні репліки		
		В	С	Н	В	С	Н
Констатувальний	ЕГ	10%	20%	70%	10%	30%	60%
	КГ	10%	30%	60%	10%	30%	60%
Контрольний	ЕГ	30%	30%	40%	10%	40%	50%
	КГ	10%	30%	60%	10%	30%	60%

Аналізуючи дані, представлені в таблиці 1, зазначаємо, що за першим показником першого критерію високий рівень мали 10% дітей в ЕГ та 10% у КГ, на прикінцевому етапі експерименту 30% ЕГ та 10% КГ.

Середній рівень на початку визначено у 20% дітей ЕГ та 30% у дітей КГ, на прикінцевому етапі – по 30%. Спочатку на низькому рівні в ЕГ 70% та у КГ – 60% дітей, прикінцеві результати становили 40% дітей в ЕГ та 60% КГ.

За другим показником першого критерію, високий рівень на початку в ЕГ 10% та КГ становив 10% дітей, на прикінцевому етапі експерименту 10% ЕГ та 10% КГ. На середньому рівні на початку – 30% дітей в ЕГ та 30% у КГ, наприкінці в ЕГ – 40% дітей, а в КГ – 30%. Низький рівень в ЕГ – 60% та 60% в КГ, наприкінці в ЕГ – 50% та 60% – КГ.

Порівняльні дані за першим показником другого критерію, представлені в таблиці 2 засвідчили, що високий рівень на констатувальному етапі експерименту не визначений у дітей ЕГ та КГ, результати формувального експерименту складають 30% ЕГ та 0% КГ. Середній рівень зафіксовано у 20% дітей ЕГ та 40% дітей КГ на констатувальному етапі експерименту, 40% дітей ЕГ та 40% дітей КГ на формувальному етапі. Низький рівень на початку мали 80% дітей ЕГ, у дітей КГ 60%, наприкінці показники становили 30% дітей ЕГ, у дітей КГ 60%.

Таблиця 2 – Показники стану сформованості безбар'єрного спілкування дітей ЗНМ III рівня з дорослими

Етапи дослідження	Рівень	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
		Показники					
		Інтонаційна виразність діалогічної репліки			Синтаксичне оформлення діалогічної репліки		
		В	С	Н	В	С	Н
Констатувальний	ЕГ	0%	20%	80%	0%	50%	50%
	КГ	0%	40%	60%	10%	20%	70%
Контрольний	ЕГ	30%	40%	30%	30%	60%	10%
	КГ	0%	40%	60%	10%	20%	70%

За другим показником високий рівень не визначений у дітей ЕГ, 10% КГ, на формувальному етапі експерименту 30% – ЕГ, 10% – КГ. Середній рівень мали 50% дітей ЕГ та 20% дітей КГ, наприкінці в ЕГ результати становили 60% та 20% КГ. Низький рівень на початку мали 50% дітей ЕГ та 70% дітей КГ, тоді як в кінці 10% – ЕГ та 70% – КГ.

Діти ЕГ в процесі експериментальної роботи гірше виконували завдання, мета яких – вступати до діалогу. Краще виконували завдання на інтонаційну виразність (діалогічні репліки, послідовне виконання за сюжетом). Найскладнішим було виконання завдань на діагностичне оформлення діалогічної репліки. Завдання мотив, потреба діалогічного спілкування не викликали значних труднощів.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що рівень сформованості умінь та навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня підвищиться за умов упровадження розробленої нами моделі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дані емпіричного дослідження показують позитивні зміни, що відбулися в ЕГ під час роботи за експериментальною моделлю, що свідчить про доцільність її подальшого впровадження. Доведено ефективність запропонованої моделі формування умінь та навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Проведене нами дослідження не висвітлює всіх питань зазначеної проблеми, але може слугувати матеріалом для подальшої модернізації форм та методів формування умінь та навичок безбар'єрного спілкування у дітей із ЗНМ III рівня та потребує подальшої розробки.

Список використаної літератури

1. Гавриш Н. В. Мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку. Київ: Освіта, 2012. 208 с.
2. Савінова Н. В. Вплив технологій на розвиток мовленнєвої комунікації у дітей старшого дошкільного віку. Київ: Науковий світ, 2023. 200 с.
3. Савінова Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв : Іліон, 2017. 273 с.

УДК 376 - 053.4: 616.896

Т. Мосякова, магістрантка 2 курсу
Дніпровський національний
університет імені О. Гончара
Науковий керівник: Зимівець Н.,
канд. пед. наук, доцент

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Анотація. У статті наголошено на важливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру, на складність та багатогранність цієї проблеми. Наголошено на необхідності адаптації дітей з розладами аутистичного спектру до вимог суспільства та мікроколективу освітнього закладу, усвідомлення соціальних ситуацій

дітьми цієї категорії, навчити співпрацювати з іншими дітьми, передбачуваності та адекватності комунікації. Зазначені шляхи послідовності освоєння спілкування такими особами, які необхідні для повноцінної комунікації дітей дошкільного віку з аутистичними розладами.

Ключові слова: комунікація, розвиток комунікативних навичок, розлад аутистичного спектру.

Summary. T. Mosyakova. Development of communication skills in preschool children with autistic disorders. The article emphasizes the importance of developing communication skills in children with autism spectrum disorders. The types of communication are described: verbal and non-verbal. The need to adapt children with ASD to the requirements of society and the micro-collective is emphasized educational institution, awareness of social situations by children of this category, and adequacy of communication.

Key words: development of communication skills, children with autistic disorders spectrum,

Постановка проблеми. В просторі освіти та науки України та світу за минулі роки набуває актуальність проблематика процесу здобування знань дітей з аутистичними розладами, це трапилось тому, що аутистичні розлади на протязі останніх десятки років зацікавлюють все більшою увагою різноманітних фахівців: логопедів, психологів, лікарів, психотерапевтів.

Велике значення цієї проблематики зумовлена, як значними здобутками в області клінічного аналізу та вивчення дітей з аутистичними розладами, так і недосконалою обізнаністю практичних питань лікування та психологічного та педагогічного корегування.

Проблематика аутистичних розладів у дітей займає значне місце в нинішній психології та спеціальній педагогіці. Низка досліджень у цій галузі присвячена вивченню її етіології, патогенезу і пошукам методів корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід у світі дослідження даного питання має довгу історію і охоплює діяльність науковців з США, Данії, Швейцарії, Нідерландів, Польщі, країн Західної Європи. Роботи цих вчених створили базу для сучасних дослідників, які продовжують удосконалювати вже існуючі методи терапії розладів аутистичного спектру, а також розробляти нові. Наукові доробки Я. Багрій, Г. Смоляр, Н. Базима, Г. Хворова, І. Логвінова, К. Островська, А. Чуприков, О. Романчук, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін. зосереджують своє світове надбання в опануванні аутизму й працюють над розробкою стежин підтримки для дітей з аутистичними розладами [1].

Сьогодні нажалі на всій планеті аутистичні розлади в дітей виявляються все частіше. ВООЗ оприлюднив, що одне дитя із 160 має який-небудь із аутистичних розладів. Autism Speaks асоціація з Америки виділяють один випадок прояву аутизму на 88 дітей. У цілому у всьому світі таких дітей враховується близько 2 мільйонів 400 тисяч. В нашій країні діагноз «аутизм» не підтверджують на ранніх стадіях, отже правдивих показників про абсолютну чисельність дітей з аутистичними розладами немає.

В нашій країні на протязі з 2008 по 2013 років, використовуючи данні МОЗ України захворювання на аутистичні розлади підвищилось в 3,8 рази з 2,4 до 9,1 на 100 000 населення дітей. За дійсними даними, 2015 р. із аутистичними розладами траплялась одна дитина з 11,7 тисяч дітей, а у 2019 р. – вже навіть з 5,6 тисяч. У зв'язку з цим, доволі гостро набуває питання про можливості соціалізувати дітей з аутизмом [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми зводиться до того, що розширено уявлення про розвиток комунікативних навичок як складника становлення особистості дошкільника з розладами аутистичного спектру з використанням методів й прийомів прикладного аналізу поведінки.

Мета статті: зводиться у з'ясуванні особистості дітей з розладом аутистичного спектру, схилянні спеціалістів бути прихильними до їхніх виняткових проявів та брати до уваги їх в перебігу втілення педагогічного та психологічного процесу, що сприяє створенню результативної комунікації з цими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Розлади аутистичного спектру (РАС) – це діапазон відхилень у розвиненні, при яких відзначаються порушення соціально-комунікативного вміння, обмеження інтересів і повторювання поведінкових 207 актів. Це виявляється в цілому ряді властивостей даної категорії дітей, але найбільші ускладнення в процесі успішної соціалізації зумовлюють порушення комунікативних умінь [2].

На теперішній стадії розвитку, аутистичні розлади являють собою не тільки клінічною, але, в першу чергу, психологічною та проблематикою педагогіки. У основі пристосування дитини до вимог соціального оточення і колективу освітньої установи пролягає доступність суспільної ситуації, очікуванність та цілком відповідність комунікації [2].

Якоїсь міри всі винахідники феномена аутистичних розладів підтверджують, що основне з головних відхилень, яке заважає ефективному зростанню, пристосуванню та розвитку особистості дитини по даному типу дизонтогенезу, є дефіцит зростання, а також, брак необхідності та хист до контактування, що виявляється у вигляді: запобігання контакту, недостатність чи взагалі дефіцит мовленнєвих актів, невміння розпочати або продовжити розмову, нестача діалогу, невміння розуміти своїх і почуттів інших [2].

У дітей з аутистичними розладами зруйнована організація всіх видів довербального і вербального контактування, яке проявляється від двох до трьох років. Вивчаючи спілкування, можливо збудувати черговість опанування необхідних, відповідних певним вимогам комунікації реакцій [3]:

– усмішки, рухи. Дитина зобов'язана навчитися нескладним, звичайним засобам співдії з дорослими та дітьми, дістати змогу повідомити про особисту реакцію на випадок навколо нього явища;

– позиції, почуття, фізичне контактування. Ці прийоми допомагають малюкові повністю здобути змогу налаштувати взаємозв'язок з дорослими, а також сповістити про власні побажання і запити, опанувати в вирішуванні певних проблематичних становищ;

– мовленнєві операції.

Цей механізм пізнання навколишнього світу є головним. За підтримкою мови дитина одержує значно більше інформації про навколишнє середовище, оволодіває більш складними засобами взаємодії з оточуючими, дістає змогу регулювати себе тощо [3].

А. Леонтьєв вважав, що спілкування треба розуміти як певну сторону функціонування, а діяльність як умова спілкування. В. Каган обмірковує комунікування як винятковий вид діяльності. Передавання інформації здійснюється за сприяння знакових систем. Заведено виділяти два види комунікації, в залежності від використовуваних знакових систем: вербальну та невербальну [4].

Вербальна комунікація це система, що застосовує мову і передбачає засвоєння мови. За своїми здібностями вона значно багатша всіх видів і форм невербальної комунікації, в той же час, не може повністю замінити її. Розвиток вербальної комунікації базується на невербальній взаємодії [4].

Вербальна комунікація, найчастіше, здійснюється у формі діалогу, діалогічного мовлення. Таким чином, одним з найважливіших комунікативних навичок є вміння адекватно реагувати і відповідати на висловлювання співрозмовника, а також, здатність підтримати розмову на певну тему [3].

Невербальна комунікація – це спосіб підтримки стосунків за допомогою мімічних проявів, пантоміміці, завдяки сенсорним або тілесним контактам.

В першу чергу це різноманітні сигнали зору, слуху, нюхові і дотикові сприйняття й зображення, отримані від іншої особи. Велика кількість невербальних форм отримання інформації у людей є успадкованими і дають

змогу їм співдіяти, добиватися розуміння на поведінковому та емоційному етапах [3].

Фахівцями різних країн зібрано великий досвід, що дає змогу зробити висновок про те, що формування навичок комунікації при аутистичних розладах є педагогічним завданням. Активно проходять розробку корекційні методи розвитку комунікативних навичок дітей з аутистичними розладами (Т. Layton, Е. Schopler, Е. Сагг, L. Watson та інші). Перед освітньою установою є необхідність створювати належні умови для розвитку здібностей дітей з аутистичними розладами з метою їх успішної адаптації.

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) – це проект терапевтичних технік і навчання дітей-аутистів, а також дітей з проблемами в комунікуванні, розроблені Еріком Шоплером в 1970-х роках і складається з програми втручання, індивідуально розроблені для кожної дитини з аутистичними розладами [4] ураховуючи оцінки та здібності. При деякій подібності окремих рис з методики TEACCH та оперантного навчання між ними є відмінності концептуального порядку.

Зараз TEACCH є державною програмою втручання в деяких американських штатах США (Північна Кароліна та ін.) та широко поширена в багатьох країнах Європи, Азії, Африки. Головною метою цієї програми є створення системи опіки, реабілітації та покращення можливостей до адаптації для дітей з РАС [4].

У програмі TEACCH провідний наголос ставиться на будівництві взаємозв'язку між батьками і дітьми, з однієї сторони, та батьками і терапевтами – з іншої [4]. Довгострокові цілі в цій програмі зводяться до того, щоб покращити навички, навчити задовольняти основні потреби дитини, брати активну участь в колективному житті, допомагати дитині в повільному просуванні до самостійної діяльності в суспільстві.

Ця програма розроблена для кожної дитини своя, з урахуванням її особливостей сприйняття, розуміння, сильних сторін, особистого стилю

навчання та сім'ї дитини, а не стандартна для всіх дітей. Ця програма побудована на основі особистого оцінювання дитини з аутистичними розладами.

Для її виконання необхідно створити фізичне середовище, щоб дитина зрозуміла, де відбувається кожна діяльність, що зараз буде відбуватися. Надати візуальну інформацію, які дії відбуваються і в якому порядку та застосувати графік функціонування для того, щоб структурувати навчання. Розпорядок дня налаштовується для кожної дитини окремо, використовуючи слова або малюнки, які позначають різні періоди часу.

Щодня відбуваються передбачені процеси та плануються переходи між ситуаціями, щоб зменшити тривоги та занепокоєння дитини з аутистичним розладом. Складається індивідуальний робочий план [5].

Необхідно сказати, що успішність програми головним чином залежить від того, як дитина з аутистичними розладами може застосувати вдома, те чому навчилася на заняттях. Вдома, в звичайному, знайомому середовищі дитині легше розвивати потрібну навичку. Дуже важлива допомога батьків та націленість їх на результат. Саме батьки бачать перші успіхи дитини.

Дослідження Е. Шоплера показали, що діти з РАС краще працюють в умовах систематизування часу і простору [2]. Підкреслені ознаки індивідуальності дітей з аутизмом мають привертати спеціалістів бути уважнішими до їхніх виняткових проявів та брати до уваги їх в процесі виконання психологічного та педагогічного впливу, що дозволяє створення умов плідної комунікації з цими дітьми.

Головною метою програми ТЕАССН є максимально розвинути самостійність і гнучкість дітей з аутистичними розладами. Ця програма навчає соціальній взаємодії, орієнтуватися у побуті, розвивати навички саморегуляції, почуватися в безпеці. Вся програма створена на нагальних здібностях дитини, націлена на планомірний розвиток, який заснований на індивідуальних здібностях дитини та її інтересах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проблема покращення комунікативних навичок у дітей з РАС здобуває особливої актуальності. Розроблення і аргументування системи роботи з удосконалення та поліпшення комунікативних навичок у дітей з аутистичними розладами, створеною на вербально-поведінковому підході, ефективність якого доведена дослідженнями зарубіжних і вітчизняних вчених, на наш погляд, дадуть можливість перевести їх на більш високий і якісний рівень.

Безумовно наступною перспективою нашого дослідження є розробити і обґрунтувати системи роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру, підтримка цієї системи в умовах багатoproфільних навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм: монографія. Київ, 2009. 200 с.
2. Базима Н. Вивчення мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана О. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. 22 – 30 с.
3. Базима Н. Проблема соціальної взаємодії та спілкування у дітей з аутистичними проявами. Науковий часопис НПУ імені Драгоманова М. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. 4 – 7 с.
4. Скрипник Т. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови за заг. ред. Колупаєвої А. Київ, 2014. Випуск 5. 148-157 с.
5. TEACCH® Autism Program <https://teach.com>

А. Мусієнко, магістрантка 2 курсу

Донбаського державного
педагогічного університету

Науковий керівник: М. Омельченко

д. психол. наук, професор

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕГУЛЮЮЧОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

***Анотація.** Наукова стаття присвячена проблемі формування регулюючої функції мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Зокрема: визначено нагальність даного напрямку досліджень; виокремлено і проаналізовано фундаментальні праці, серед яких авторські розробки з питань розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. У статті акцентовано увагу на різних аспектах регулюючої функції мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку, в том числі, встановлено її вплив на комунікативну активність та довільну поведінку таких дітей. У висновках авторами визначено перспективність даного напрямку науково-дослідної роботи.*

***Ключові слова:** діти дошкільного віку; затримка психічного розвитку; регулююча функція мовлення; розвиток мовлення.*

***Summary.** A., Musienko, M., Omelchenko. Theoretical aspects of the formation of the regulatory function of speech in preschool children with delayed mental development. The scientific article is devoted to the problem of the formation of the regulatory function of speech in preschoolers with mental retardation. In particular, attention is focused on various aspects of the regulatory function of*

speech of preschoolers with mental retardation, including its influence on communicative activity and voluntary behavior of such children. In the conclusions, the authors determined the prospects of this direction of research work.

Keywords: *children of preschool age; delayed mental development; regulatory function of speech; speech development.*

Постановка проблеми. Мовленнєва діяльність грає важливу роль у формуванні всіх психічних процесів людини. Психологи розглядають мовлення як засіб мислення, з яким воно пов'язане особливо тісно. Мовленнєва діяльність є також проявом свідомості людини. Мовлення разом з предметною діяльністю стають основою для побудови всіх вищих форм довільної свідомої діяльності, формує поведінку, опосередковану мовленням. Як фундамент мислення і регулятор поведінки мовлення виконує функцію соціалізації, сприяє адаптації людини у середовищі.

Психологи, педагоги, лінгвісти, фізіологи вивчали різні аспекти мовлення, зокрема, психофізіологи та нейрофізіологи аналізують цей процес як «...результат погодженої діяльності багатьох областей головного мозку...» людини [6]. Вчені розглядають мовлення як складну психічну діяльність, вивчають механізми породження й сприймання мовлення, його роль у формуванні вищих психічних процесів, зв'язок із м'язовою моторикою тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушення мовленнєвої діяльності, як правило, мають негативні наслідки та обмежують комунікативні можливості людини, сповільнюють розвиток особистісних якостей, ускладнюють її соціальну адаптацію (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.). Це стосується і дітей із затримкою психічного розвитку.

Особливості психофізичного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку вивчали Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, Т. Сак та ін. Ними було зазначено, що у дітей цієї категорії мовлення починає формуватися пізніше від норми, затримано формування всіх

функції мовлення, не відбувається повноцінного впливу мовлення на регуляцію поведінки. Лише спеціально організовані освітні та виховні умови, спеціальні методи і корекційні прийоми навчання дозволять формувати на достатньому рівні пізнавальну, емоційно-вольову сферу, особливо мовлення, зокрема його регулюючу функцію, що буде сприяти якісній підготовці дітей із ЗПР до навчання у школі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі проблема розвитку мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку є актуальною, оскільки Базовий компонент дошкільної освіти передбачає набуття мовленнєвої компетентності дітьми старшого дошкільного віку, формуванню в них лексичної, фонетичної, граматичної компетенції, вміння вільно володіти мовленням, активно висловлювати власну думку, вдало використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування, розуміти зміст інструкцій, керувати власною поведінкою.

Мета статті полягає у представленні ключових аспектів теоретичного вивчення проблеми формування регулюючої функції мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою психічного розвитку дитини є спілкування з дорослими, від яких вона наслідуює знання, форми діяльності й поведінки, соціальні норми взаємин. Дорослі передають весь свій досвід за допомогою мови, яка є важливим засобом спілкування. Починаючи з раннього віку діти поступово засвоюють мову, яка є основою формування усного мовлення. Повноцінне мовленнєве спілкування передбачає розуміння мовлення й активне мовлення, що поступово розвивається у дошкільному віці. Мовлення є психічною діяльністю й містить різні види і форми. У процесі формування мовлення дитини проходить декілька етапів розвитку від появи перших звуків, складів, слів до розгорнутої системи засобів спілкування.

Регулююча функція мовлення класифікується на саморегулюючу, індивідуально-регулюючу та колективно-регулюючу. Саморегулююче мовлення дозволяє планувати власну поведінку. Індивідуально-регулюючий

вплив надається на одну конкретну людину. Колективно-регулююча функція дозволяє впливати на групу осіб, наприклад, при проведенні бесід, через художню й популярну літературу, засоби масової інформації тощо.

Для розвитку предметної діяльності дитини важливу роль має ситуативно-особистісне спілкування (А. Богуш, О. Гавриш, О. Долинна, Т. Ільченко, К. Карасьова, О. Коваленко Т. Поніманська, А. Шевчук та ін.). О. Лурія зазначав, що початок довільної дії зароджується у тих формах спілкування з дорослим, коли дитина спочатку виконує надану ззовні інструкцію, далі поступово в неї формується здібність виконувати власні мовленнєві інструкції [7]. Суб'єктивне виділення дитиною своєї дії зі структури спільної предметної дії пов'язано з ситуацією «дорослий – дитина». Поки дитина не починає активно розмовляти, вплив дорослого виконує і функцію комунікації, і функцію регуляції, коли дорослий керує поведінкою дитини. Поступово дитина починає відокремлювати предмет від дії, що породжує відстрочені дії й подолання власних бажань. Ці дії є основою перших проявлень довільної поведінки дитини.

Під затримкою психічного розвитку розуміють порушення у формуванні й розвитку психічних функцій в цілому, або окремих функцій та навичок дитини. У багатьох дослідженнях розглянуто особливості психофізичного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку і наголошено, що в них порушується емоційно-вольова сфера, інтелектуальний розвиток, розвиток мовлення (Н. Бастун, О. Гладун, Т. Ілляшенко, І. Лисенкова та ін.). Взагалі у цих дітей проявляються проблеми з концентрацією уваги, вони відволікаються, постійно перемикають увагу на щось інше. У них порушено нормальне сприймання оточуючого, дитина не впізнає предмети, їх контури, малюнки, схеми. Порушення пам'яті відображається у відсутності пізнавальної активності, дитина швидко забуває вивчене, не запам'ятовує правила гри, тощо.

Мовлення дітей із затримкою психічного розвитку вивчали О. Бабяк, Н. Батешева, Т. Калініна, Н. Коркішко, О. Мамічева, Г. Соколова та ін. Ними зазначено, що мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку розвивається

значно повільніше від вікових норм. Насамперед ці особливості проявляються у недостатній сформованості лексичного запасу. Через порушення сприймання, розуміння, пам'яті словник формується повільно, спостерігається недостатнє різноманіття слів, що використовуються в активному мовленні. Особливо важко їм засвоювати й використовувати слова-узагальнення, диференціювати й конкретизувати зміст цих понять. Проблематично відбувається засвоєння слів, що виражають складні якості та взаємозв'язки [1; 3; 5; 8].

В активному мовленні діти із затримкою психічного розвитку використовують, переважно, іменники та дієслова, проте часто зміст їх не відповідає ситуації. Прикметники, що вони вживають, як правило позначають безпосередньо сприйняті ознаки, якості. Абстрактне значення слів для них є малодоступним. Тому вони замінюють слова описом ситуації або дії, з якими це слово пов'язане. Значні труднощі виникають у підборі слів-антонімів і слів-синонімів [4; 9].

У дітей із затримкою психічного розвитку, як правило, порушена звуковимовна сторона мовлення. Вони мають низький рівень навичок сформованості фонематичних процесів, їм трудно оволодівати звуковим аналізом і синтезом, трудно диференціювати звуки на слух [5].

Всі розглянуті вище особливості усного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку напрямку відображаються на писемному мовленні та процесах читання. Це проявляється у пропусках голосних і приголосних у середині та в кінці слова, діти можуть пропускати склади і цілі слова, вони змішують поняття звук і буква, склад і слово, слово і речення. Аналогічні помилки зазначаються при читанні, а саме, дуже повільний темп, заміна, пропуски, перестановка букв і складів, неповне читання слова та закінчень, змішування граматичних форм. Читання їх монотонне, недиференційоване, невиразне [9].

Проблемним моментом є порушення комунікації у дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Ілляшенко, Т. Калініна, Н. Коркішко, О. Мамічева та ін.), що приводить до порушення процесу спілкування. Внаслідок цього у них

ще сильніше затримується розвиток мовленнєвої та пізнавальної діяльності, ускладнює засвоєння ними знань. Більшість таких дітей з трудом вступають в контакт з однолітками і дорослими, їх комунікативна діяльність виявляється обмеженою. Є. Слєпович вказує на її основні ланки: недостатню сформованість мотиваційної діяльності, сфери образів-уявлень, недорозвиток знаково-символічної діяльності [2; 8].

Порушення комунікації веде до зниження активності у всіх видах діяльності, зокрема предметної, ігрової, навчальної, елементарної трудової. Особливо важливим це є у колективних видах діяльності, коли паралельно з мовленнєвим спілкуванням відбуваються емоційні прояви. Наприклад, в процесі колективної гри діти домовляються про зміст гри, планують її, розподіляють ролі, визначають поведінку кожного персонажу. А у навчальній діяльності спілкування сприяє налагодженню контактів між однолітками у класі, зв'язок з вчителем, дає можливість вчасно звернутися за допомогою, уточнити зміст завдань. У значній мірі комунікація сприяє розвитку особистості дитини.

У таких дітей також відзначається порушення психофізичного, емоційного розвитку. У цьому плані страждає й мовленнєвий розвиток, зокрема лексична сторона, граматичний лад, фонематичний бік, зв'язне мовлення, розуміння мовлення. Звичайно порушено формування всіх функцій мовлення, зокрема регулюючої, що відображається на розвитку особистості дитини, її поведінки, впливає на процеси соціалізації.

Діти із затримкою психічного розвитку зазнають труднощі у висловлюванні свого настрою, емоційного стану. Вони, як правило, не можуть повідомити, що вони втомились, що не бажають виконувати завдання, або зазнають якійсь дискомфорту тощо.

Т. Калініна вказує на наступні причини такої поведінки:

а) недостатній досвід дитини щодо розпізнавання власних емоційних переживань не дозволяє «дізнатися» свого емоційного стану;

б) наявний у більшості дітей із затримкою психічного розвитку негативний досвід взаємодії з дорослим перешкоджає прямому і відкритому переживанню свого настрою;

в) дитині часто не вистачає достатнього словникового запасу для вираження свого емоційного стану, навіть коли дитина усвідомлює його, вона просто не може сформулювати свою думку;

г) багато дітей із затримкою психічного розвитку, особливо обумовленою педагогічною занедбаністю, розвиваються поза культурою людських відносин, вони відчують брак наочних прикладів поведінки, недостатність спілкування, не мають можливості наслідувати дорослим. У таких ситуаціях відсутні зразки ефективного інформування іншої людини про свої переживання [3].

Через те, що емоцій дітей із затримкою психічного розвитку нестійкі і поверхові, вони більш схильні до наслідування, більш навіювані, ніж їх нормотипові однолітки. Такі показники впливають на становлення поведінки дитини, на формування її особистості, часто негативно позначається на діяльності, на шкільному навчанні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, діти із затримкою психічного розвитку мають порушення як в імпресивному, так і в експресивному мовленні, в них спостерігається неповноцінність спонтанного та відображеного мовлення. Саме тому і підхід до навчання таких дітей має бути інакшим, особливим. Розвивати регулюючу функцію мовлення треба починати у молодшому дошкільному віці. Відтак вважаємо, що актуальним і перспективним напрямом наукових пошуків сьогодні є розробка методів і прийомів формування регулюючої функції мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку, її впровадження у сучасну систему спеціальної та інклюзивної освіти

Список використаних джерел

1. Баб'як О.О., Батешева Н.І. Проблема мсіжособистісних стосунків у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *International scientific and practical conference. Lublin, the Republic of Poland. September 25-26, 2020*. С. 129-132.
2. Ілляшенко Т.Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. Київ : Слово, 1997. С. 98-105.
3. Калініна Т.С. Особливості комунікації дошкільників із затримкою психічного розвитку. URL: http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2246/1/Kalinina_tez.%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2.%D0%BA%D0%BE%D0%BC..pdf.
4. Кондукова С.В. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології / С. В. Кондукова, М. К. Шеремет. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія:Зб. наукових праць. Випуск 27. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 5-7.
5. Коркішко Н. В., Стахова Л. Л. Характеристика фонетико-фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (15 лют. 2019 р., м. Суми)*. Суми, 2019. С. 73-76.
6. Корніяка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Вип.3. С.294-316.
7. Кутішенко В.П., Ставицька С.О. Психологія розвитку та вікова психологія: практикум. Київ: Каравела, 2012. 448 с.
8. Мамічева О.В., Кордонець В.В., Боброва Г.Ю. Особливості комунікативної функції мовлення молодших школярів, які розвиваються відповідно норми та із затримкою психічного розвитку. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 1 (13) – co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications – Hamilton, ON*, 2016. Р. 45-54.
9. Соколова Г.Б. Основні напрями розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Вісник ОНУ*. 2006. Том 11. Випуск 11. С. 60-67.

Л. Нічуговська,

професор, доктор пед. наук

Х. Калінічева, магістрантка 2 курсу

Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті визначено, що українська освіта перебуває на шляху входження до системи європейських держав тому актуальність гендерного виховання дітей із порушенням психічного розвитку вкрай важлива. Наголошено, що на кінець періоду дошкільного дитинства діти мають володіти «елементарними уявленнями про статеву та гендерну належність. Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження на констатувальному, формувальному та контрольному етапі. Окреслено напрями корекційно-розвивальної роботи щодо гендерного виховання дітей з порушенням психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.*

***Ключові слова:** гендерного виховання діти з порушенням психічного розвитку, заклад дошкільної освіти, корекційно-розвивальна робота, емпіричне дослідження.*

***Summary.** L. Nichugovska, Kh. Kalinicheva. Gender education of children with mental developmental disorders in preschool education institutions. The article defines the relevance of gender education of children with mental developmental disorders. It also presents the results of the empirical research at the stating, formative and control stages is presented. The directions of correctional and developmental work on gender education of children with mental developmental disorders in the conditions of preschool education are outlined.*

Keywords: *gender education of children with mental developmental disorders, preschool education institution, correctional and developmental work, empirical research.*

Постановка проблеми. В умовах сучасної глобалізації та інтеграції, розповсюдження інформації завдяки новітнім технологіям змінюються цілі та завдання сучасної дошкільної освіти. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України зазначено, що на кінець періоду дошкільного дитинства діти мають володіти «елементарними уявленнями про статеву належність; орієнтуватися в ознаках своєї статевої належності; з повагою ставитися до представників своєї та протилежної статі».

Збільшення кількості дітей із порушенням психічного розвитку зумовлюється біологічними, соціально-психологічними, екологічними та іншими чинниками, а також їх комплексними поєднаннями [2]. Цей факт обумовлює підвищену увагу дослідників до даної проблеми. У цьому аспекті винятково важливого значення набуває питання формування статево-рольової ідентичності.

Сьогодні Україна перебуває на шляху входження до системи європейських держав тому актуальність гендерного виховання дітей із порушенням психічного розвитку вкрай важлива [1]. Оскільки даний процес вимагає не тільки перебудови економіки країни чи практики міжнародних стосунків, а і змін у системі освіти та навчання. Насамперед ці зміни повинні сприяти формуванню якісно нового світобачення і адекватного сприйняття себе, як гармонійно і різнобічно розвиненої особистості. Сьогодні фахівці та батьки все глибше аналізують те, чому наші діти такі різні, несхожі за своїми рисами, уподобаннями та діями, і як саме нам слід будувати стосунки з ними, як виховувати і навчати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При визначенні основних аспектів гендерного виховання дошкільників ми опиралися на наукові дослідження П. Горностай, І. Іванової, І. Кобзєвої, В. Кравця, Н. Кутової, Л. Харченко, О. Цокур, Л. Штильової та ін., які займаються проблемами гендерної освіти та гендерної педагогіки в Україні [1]. Особливості впровадження гендерного підходу в систему сучасної освіти обґрунтовані О. Гродською, О. Ільченко, А. Керимовою, В. Кравцем, А. Матляк, О. Місюкевич, А. Тюрменко, Л. Штильовою та ін. [1-3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час недостатньо вирішеною залишається проблема ефективності корекційно-розвивальної роботи щодо гендерного виховання дітей з порушенням психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження гендерного виховання дітей з порушенням психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У рамках нашого дослідження було проведено емпіричне дослідження гендерного виховання дітей з порушенням психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти. Емпіричне дослідження проводилось у три етапи на базі Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 144 ДМР. У емпіричному дослідженні взяли участь 27 дітей дошкільного віку із ППР. Дітей було розподілено на дві групи: 13 дітей – експериментальна група (ЕГ), 14 дітей – контрольна група (КГ).

На першому – констатувальному – етапі ми продіагностували дітей за допомогою методик: методика «Дитяча самосвідомість та статева ідентифікація» О. Скрипник; методика «Вивчення гендерних установок у дітей» В. Кагана; методика «Намалюй людину» К. Маховера; методика «Східці» С. Якобсон.

З метою визначення рівня здатності до статевої та вікової ідентифікації ми провели діагностування дітей експериментальної та контрольної груп за

методикою дослідження «Дитяча самосвідомість та статеві ідентифікація» О. Скрипник. Отримані результати наведено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1 – Результати діагностики за методикою «Дитяча самосвідомість та статеві ідентифікація» О. Скрипник на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень здатності до статевої та вікової ідентифікації	ЕГ	КГ
Високий	7,7	14,28
Середній	15,4	21,44
Задовільний	23	28,58
Низький	53,9	35,7

З метою визначення рівня сформованості статево-рольових установок ми провели діагностування дітей експериментальної та контрольної груп за методикою дослідження «Вивчення гендерних установок у дітей» В. Кагана. Отримані результати наведено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2 – Результати діагностики за методикою «Вивчення гендерних установок у дітей» В. Кагана на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень статево-рольових установок	ЕГ	КГ
Високий	7,7	7,14
Середній	46,15	42,88
Низький	46,15	49,98

З метою визначення рівня сформованості тих аспектів самосвідомості, які пов'язані з ідентифікацією статі, ми провели діагностування дітей експериментальної та контрольної груп за методикою дослідження «Намалюй людину» К. Маховера. Отримані результати наведено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3 – Результати діагностики за методикою «Намалюй людину»

К. Маховеца на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень сформованості аспектів самосвідомості, які пов'язані з ідентифікацією статі	ЕГ	КГ
Високий	7,7	7,14
Середній	23	21,46
Низький	69,3	71,4

З метою визначення рівня сформованості статево-рольової ідентифікації ми провели діагностування дітей експериментальної та контрольної груп за методикою дослідження «Східці» С. Якобсон. Отримані результати наведено в табл. 1.4.

Таблиця 1.4 – Результати діагностики за методикою «Східці» С. Якобсон на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень сформованості статево-рольової ідентифікації	ЕГ	КГ
Маскулінність	38,5	35,72
Фемінність	23,0	28,56
Андрогінність	38,5	35,72

Обробка результатів констатувального етапу дослідження довела, що істотних відмінностей у показниках між групами досліджуваних нами не спостерігалось. Аналіз отриманих даних свідчить про те, що за усіма методиками як в експериментальній, так і в контрольній групах переважають показники низького та середнього рівня сформованості гендерних уявлень у дітей дошкільного віку із ППР.

Враховуючи психологічний розвиток та індивідуальні особливості дошкільників із ППР, на формуальному етапі дослідження тільки в експериментальній групі на базі Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 144 ДМР велися заняття за укладеною нами корекційно-розвивальною програмою «Гендерна Майстерня». У процесі корекційної роботи ми використовували виховний потенціал освітніх занять,

під час яких особливу увагу ми надавали читанню літературних творів та етичним бесідам за їхнім змістом. Образи героїв не лише мали бути художньо виразними й емоційно привабливими, а й демонструвати полярні еталони поведінки (боягуз чи герой, працююча чи ледача людина тощо). Саме зміст художніх творів сприяв формуванню уявлень дітей про ідеали сімейних взаємовідносин. Діти навчалися розрізняти жіночі і чоловічі якості характеру, розвивати свої творчі та акторські здібності під час декламування віршів, розігрували сценки, діалоги та створювали образи казкових героїв. Також під час проведення корекційно-розвивальних занять з вихованцями ми надали перевагу ігровим методам і прийомам, що сприяють невимушеному засвоєнню кожною дитиною необхідних знань. Створили варіативне предметне середовище, яке задовольняє спільні й відмінні інтереси та уподобання, забезпечили ігрову зону в достатній кількості «хлопчачими» та «дівчачими» іграшками. Під час проведення розвивальних ігор дошкільники із ППР мали змогу проявити творчість, самостійність, уміння використовувати набутий досвід під час розв'язання інтелектуальних завдань.

У контрольній групі проводились заняття за освітньою програмою.

Після проведеної корекційно-розвивальної роботи на контрольному етапі було проведено контрольне дослідження.

Контрольне діагностування дітей за визначеними раніше методиками в обох групах дозволяє визначити ефективність корекційно-розвивальної програми «Гендерна Майстерня», впровадженої в експериментальній групі для старших дошкільників із ППР, та проаналізувати отримані дані під час усього дослідження.

Для наочності результати обстеження за методиками на констатувальному та контрольному етапах дослідження у групах досліджуваних наведемо в табл. 1.5.

Таблиця 1.5 – Порівняльні дані рівнів сформованості гендерних уявлень дітей дошкільного віку із ППР на констатувальному та контрольному етапах дослідження за методиками, %

Кількість досліджуваних, %														
Етап емпіричного дослідження	Група	Методика «Дитяча самосвідомість та статева ідентифікація» О. Скрипник				Методика «Вивчення гендерних установок у дітей» В. Кагана			Методика «Намалюй людину» К. Маховера			Методика «Східці» С. Якобсон		
		високий	середній	задовільний	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький	маскулінність	фемінінність	андрогінність
Констатувальний	ЕГ	7,7	15,4	23,0	53,9	7,7	46,15	46,15	7,7	23	69,3	38,5	23	38,5
Контрольний	ЕГ	19,25	26,95	38,5	15,4	23	57,70	19,25	11,55	38,5	49,95	23	57,75	19,25
Динаміка	ЕГ	+11,55	+11,45	+15,5	-38,5	+15,3	+11,55	-26,9	+3,85	+15,55	-19,35	-15,5	+34,75	-19,25
Констатувальний	КГ	11,4	18,5	22,2	47,9	7,14	42,88	49,48	7,14	21,46	71,4	35,72	28,56	35,72
Контрольний	КГ	18,54	25,14	29,34	26,98	7,14	35,74	56,67	7,14	28,58	64,28	28,56	35,72	35,72
Динаміка	КГ	+7,14	+7,14	-7,14	-20,92	0	+7,14	-7,14	0	+7,14	-7,14	-7,14	+7,14	-7,14

Отже, отримані нами результати повторного діагностування дітей із ППР свідчать про те, що завдяки проведеній корекційно-розвивальній роботі в експериментальній групі підвищився рівень сформованості гендерних уявлень дітей дошкільного віку із ППР, що сприяло становленню в цілому особистості кожної дитини.

Виконавши статистичну обробку даних, бачимо, що показники знаходяться в зоні значущості, що свідчить про наявність достовірних відмінностей між рівнями показників в експериментальній та контрольній групах до та після проведення корекційної роботи зі старшими дошкільниками із ППР.

Отже, завдяки правильно організованій корекційно-розвивальній роботі в експериментальній групі відбулися позитивні зміни у сформованості гендерних уявлень дітей дошкільного віку із ППР.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене емпіричне дослідження особливостей гендерного виховання дітей дошкільного віку із порушенням психічного розвитку повністю підтвердило достовірність висунутої нами гіпотези дослідження про те, що укладена та впроваджена корекційно-розвивальна програма «Гендерна Майстерня» сприяє підвищенню рівня обізнаності дошкільників із порушенням психічного розвитку щодо їх гендерних ролей в суспільстві, формуванню позитивного уявлення про себе та інших.

Проведена нами робота дала можливість збагатити власний педагогічний досвід та розширити науково-педагогічні та методичні уявлення з проблеми гендерного виховання дітей з порушенням психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Отримані висновки спонукають нас у подальшому до більш глибокого вивчення психолого-педагогічних особливостей формування гендерної ідентичності у хлопців та дівчаток дошкільного віку із ППР.

Список використаних джерел

1. Вороніна Т. Гендер у системі педагогічного знання. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1008>
2. Гаврилюк, Т. І. Психологія дітей з порушеннями психічного розвитку. Київ : Видавничий центр «Академія», 2007. 368 с.

З. Кікінеджі О. Гендерно-освітні технології як психолого-педагогічний супровід статевої соціалізації особистості. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2013. № 3. С. 3–6.

УДК 376-056.264 :373.2.016

О. Переворська,

доц., канд.філол.наук

К. Лемещенко, магістрантка 2 курсу

Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

***Анотація.** У статі визначено, що у дошкільників із мовленнєвими порушеннями чи не найпоширенішою логопедичною вадю є фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення. Наголошено, що діалогічне мовлення є однією з найважливіших складових мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Воно є основою їх спілкування, взаємодії та співпраці з людьми. Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження на констатувальному, формувальному та контрольному етапі. Окреслено напрями логопедичної роботи щодо розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.*

***Ключові слова:** діалогічне мовлення, діти дошкільного віку, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, логопедична робота, емпіричне дослідження.*

Summary. *Perevorska O., Lemeshchenko K. Development of dialogic speech of preschoolers with phonetic-phonemic underdevelopment of speech. It is emphasized that dialogic speech is one of the most important components of the speech activity of preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech. The analysis of the results of empirical research at the ascertainment, formative and control stage is presented. The directions of speech therapy work on the development of dialogic speech of preschoolers with phonetic-phonemic underdevelopment of speech are outlined.*

Keywords:. *dialogical speech, preschool children, phonetic-phonemic underdevelopment of speech, speech therapy work, empirical research.*

Постановка проблеми. Розвиток мовлення посідає одне з центральних місць у системі спеціальної дошкільної освіти, особливо у зв'язку з підготовкою дітей до шкільного навчання, оскільки мовлення відіграє важливу роль у формуванні психічної, навчальної діяльності дитини та її соціальної адаптації.

У дошкільників із мовленнєвими порушеннями чи не найпоширенішою логопедичною вадою є фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ), тобто порушення процесів формування звуковимовної сторони мовлення у дітей внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем. ФФНМ – непроста проблема. Дослідження С. Коноплястої, М. Шеремет, А. Яковенко показали, що 84% дошкільників мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, що вказує на актуальність обраної проблематики [3].

Діалогічне мовлення є однією з найважливіших складових мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення [2]. Воно є основою їх спілкування, взаємодії та співпраці з людьми. Діалогічне мовлення дозволяє дитині спілкуватися з іншими людьми, обмінюватися інформацією, виражати свої думки та почуття.

Для дошкільників із ФФНМ діалогічне мовлення є особливо важливим. У цьому віці діти активно досліджують світ, пізнають нове, спілкуються з іншими

дітьми та дорослими [1]. Діалогічне мовлення допомагає дошкільникам із ФФНМ: опанувати мовлення, розвивати мислення, формувати навички спілкування. Саме тому в основі логопедичної роботи лежить розвиток мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку діалогічного мовлення дошкільників із ФФНМ було досліджено Р. Боскіс, Д. Ілляшенко, М. Іполітовою, В. Кисличенко, С. Коноплястою, І. Марченко, О. Мастюковою, О. Пахаліною, Н. Пахомовою, О. Романенко, Т. Семенишеною, Є. Синьовою, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Фомічовою, Л. Ханзерук, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [1-3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час недостатньо вирішеною залишається проблема ефективності логопедичної роботи щодо розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що ФФНМ є досить поширеною мовленнєвою вадою, було проведено емпіричне дослідження розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Емпіричне дослідження проводилось у три етапи на базі Комунального закладу освіти «Билбасівський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) «Теремок» Билбасівської селищної ради Слов'янського району Донецької області. У дослідженні взяли участь 15 дітей – експериментальна група (ЕГ), 17 дітей – контрольна група (КГ).

На першому (констатувальному) етапі дослідження нами було проведено первинну діагностику рівня розвитку діалогічного мовлення у дітей обох груп за допомогою обраних методик дослідження. Дані методики дозволяють визначити стан рівня розвитку діалогічного мовлення дітей, виявити слабкі сторони в мовленнєвій діяльності дошкільників, які мають ФФНМ.

При обстеженні дітей за допомогою методики «Діагностика мовленнєвих здібностей дітей дошкільного віку» (Heidelberger Sprachentwicklungs Test) в обох групах спостерігався середній та низький рівень мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку (табл. 1.1).

Таблиця 1.1 – Результати діагностики за методикою «Діагностика мовленнєвих здібностей дітей дошкільного віку» (Heidelberger Sprachentwicklungs Test) на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень мовленнєвих здібностей	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	26,64	29,5
Низький	73,36	70,05

При діагностиці здатності дитини встановлювати систему відношень між дією, діячем, місцем дії і виражати це в мовленні ми спостерігали, що інколи дітям було складно назвати жіночу професію.

При виконанні завдання, метою якого було виявити здатність класифікувати об'єкти за загальними ознаками, діти не могли дати докладне визначення поняття, а потім дібрати відповідні картинки.

Під час проведення методики «Фонематичне сприйняття» Т. Єрмоленко за шкалою у групах виявлені відсоткові показники високого, середнього та низького рівнів розвитку фонематичного сприйняття у дітей дошкільного віку з ФФНМ на констатувальному етапі дослідження (табл. 1.2).

Таблиця 1.2 – Результати діагностики за методикою «Фонематичне сприйняття» Т. Єрмоленко на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень розвитку фонематичного сприйняття	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	19,97	23,6
Низький	80,03	76,4

Під час діагностування ми виявили, що для дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ ця методика була однією з найбільш складних. Діти з ФФНМ часто говорили одночасно, перебивали один одного, не дослуховували до кінця репліки співрозмовника. Деякі діти зовсім відмовлялись виконувати завдання. Тільки декілька дітей дошкільного віку успішно виконали даний блок діагностування.

За допомогою методики «Словниковий запас» Т. Єрмоленко за шкалою у групах виявлені відсоткові показники високого, середнього та низького рівнів розвитку словника дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ на констатувальному етапі дослідження (табл. 1.3).

Таблиця 1.3 – Результати діагностики за методикою «Словниковий запас» Т. Єрмоленко на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень розвитку словника	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	39,96	41
Низький	60,04	59,0

Спостереження за дітьми старшого дошкільного віку з ФФНМ за цією методикою показали, що найбільш складно деякі діти назвали слова, що відносяться до груп «Способи виконання людиною дій» та «Якості виконуваних людиною дій». Іноді по декілька разів приходилось повторювати групу слів, розпочати називання потрібних слів групи.

Провівши методику обстеження «Зв'язне мовленням» С. Максименко, за шкалою у групах виявлені відсоткові показники високого, середнього та низького рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ на констатувальному етапі дослідження (табл. 1.4).

Таблиця 1.4 – Результати діагностики за методикою «Зв’язне мовленням»

С. Максименко на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень розвитку зв’язного мовлення	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	26,64	23,6
Низький	73,36	76,4

Ми з’ясували, що більшість дітей дошкільного віку з ФФНМ були у змозі озвучити картинку лише двома чи кількома не зв’язаними одне з одним реченнями, неправильно граматично оформляли речення, в яких перераховані назви намальованих предметів. Діти часто зупинялись на другорядних деталях, упускаючи головні.

Бали результатів оцінювання дітей дошкільного віку експериментальної групи свідчать про те, що 71,7 % дітей мають низький рівень розвитку діалогічного мовлення, 28,3 % – мають середній рівень та 0 % дітей – високий рівень розвитку діалогічного мовлення.

У дітей контрольної групи такі результати: 70,6 % дітей мають низький рівень розвитку діалогічного мовлення, 29,4 % дітей мають середній рівень та 0 % дітей – високий рівень розвитку діалогічного мовлення.

Такі обставини зумовили необхідність розробки ефективних логопедичних занять, що складають основний зміст логопедичної роботи щодо розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

На другому етапі емпіричного дослідження нами було укладено та впроваджено логопедичну програму «Мовленнєва мозаїка» тільки в експериментальній групі. У контрольній групі заняття проводились за звичайною програмою.

Після закінчення формувального етапу емпіричного дослідження ми провели перевірку ефективності визначених та запроваджених нами напрямів логопедичної роботи з дошкільниками, які мають фонетико-фонематичне

недорозвинення мовлення, за допомогою використаних на констатувальному етапі дослідження діагностичних методик.

На контрольному етапі дослідження було проведено підсумкові зрізи з метою з'ясування ефективності розробленої логопедичної програми «Мовленнєва мозаїка», спрямованої на розвиток діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Для наочності результати обстеження за методиками на констатувальному та контрольному етапах дослідження у групах досліджуваних наведемо в табл. 1.5.

Таблиця 1.5 – Порівняльні дані на констатувальному та контрольному етапах дослідження за методиками, %

Етап емпіричного дослідження	Група	Кількість досліджуваних, %											
		Методика №1			Методика №2			Методика №3			Методика №4		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Перший	ЕГ	0	26,64	73,36	0	19,97	80,03	0	39,96	60,04	0	26,64	73,36
Третій	ЕГ	13,4	39,96	46,64	0	33,4	66,6	6,7	53,3	40	6,7	39,96	53,34
Динаміка	ЕГ	+13,4	+13,32	-26,472	0	+13,43	-13,43	+6,7	+13,4	-20,04	+6,7	+13,32	-20,02
Перший	КГ	0	29,5	70,5	0	23,6	76,4	0	41	59	0	23,6	76,4
Третій	КГ	5,88	35,32	58,8	0	29,5	70,5	0	52,92	47,08	0	29,5	70,5
Динаміка	КГ	+5,88	+5,88	-11,7	0	+5,88	-5,88	0	+11,7	-11,7	0	+5,88	-5,88

Отже, повторне діагностування дітей дошкільного віку на контрольному етапі дослідження свідчить про те, що завдяки проведеній логопедичній роботі в експериментальній групі за логопедичною програмою «Мовленнєва мозаїка» підвищився рівень розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Результати обробки даних

контрольної групи свідчать, що у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ відбулись лише незначні зміни в рівні розвитку їх діалогічного мовлення.

Таким чином, обробка результатів показала, що наприкінці дослідження в експериментальній групі на 20,1 % зменшилася кількість дітей, яких можна віднести до першої групи (з 71,7 % до 51,6 %), тобто тих, хто має низький рівень розвитку діалогічного мовлення. Кількість дітей ЕГ, віднесених до другої групи (середній рівень), збільшилася на 13,4 % (з 28,3 % до 41,7 %). У КГ кількість таких дітей збільшилась на 7,4 % (з 29,4 % до 36,8 %), тобто значних змін не відбулося. Діти ЕГ, віднесені до третьої групи (високий рівень), підвищили свої показники на 6,7 % (з 0 % до 6,7 %), у КГ – на 1,47 % (з 0 % до 1,47 %).

Для підтвердження ефективності логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з ФФНМ за логопедичною програмою «Мовленнєва мозаїка» ми використали статистичний критерій – U-критерій Манна-Уїтні (англ. Mann – Whitney U-test). Отримані емпіричні значення $U_{\text{емп}}$ знаходяться в зоні значимості ($p \leq 0,01$). Тому можна стверджувати про ефективність логопедичної роботи за логопедичною програмою «Мовленнєва мозаїка» в експериментальній групі досліджуваних дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати логопедичної роботи дають підстави стверджувати, що спеціально організовані, систематизовані та регулярні логопедичні заняття щодо розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення є доцільними, оскільки збільшилася кількість дітей з високим і середнім рівнем розвитку діалогічного мовлення. Тобто, ми можемо констатувати позитивні зміни в рівні розвитку діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Отримані результати свідчать про ефективність застосовуваного напрямку логопедичної роботи.

Перспектива подальшого дослідження обраної проблематики полягає у вивченні можливого впровадження міждисциплінарного корекційного підходу,

адже цей аспект є одним із складових підготовки дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ до подальшого шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Алієва І. А. Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення в учнів допоміжної школи. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 137–145.
2. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. Київ : Світич, 2009. 160 с.
3. Кізюн О. А. Корекція та розвиток граматичних категорій в учнів з порушенням писемного мовлення, зумовленого ФФНМ. *Логопед*. 2015. № 2. С. 11–16.

УДК 376.018.43:004-056.264-053.4

К. Петренко, магістрантка 2 курсу

Донбаського державного
педагогічного університету

Науковий керівник: М. Омельченко

д. психол. наук, професор

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У даній статті представлено результати аналітичного огляду теоретико-методологічних наукових джерел, присвячених проблемі вивчення процесу формування комунікативних навичок у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Автори розглядають як традиційний підхід до організації корекційно-педагогічної діяльності за цим напрямом, так і приділяють особливу увагу її реалізації у дистанційному форматі. Зокрема: розглядаються деякі можливості платформи Teams в організації безпосереднього діалогічного спілкування між дітьми із ЗНМ;*

труднощі педагогів у роботі з дітьми в режимі онлайн; принципи ефективного застосування технічних засобів у роботі педагога.

Ключові слова: *дистанційне навчання; діти дошкільного віку; комунікативні навички; порушення мовленнєвого розвитку.*

Summary. *K., Petrenko, M., Omelchenko. The problem of forming communication skills of preschool children with underdevelopment of speech in the conditions of distance education. This article presents the results of an analytical review of theoretical and methodological scientific sources devoted to the problem of studying the process of formation of communicative skills in preschoolers with general underdevelopment of speech. The authors consider both the traditional approach to the organization of correctional and pedagogical activities in this direction, and pay special attention to its implementation in a remote format.*

Keywords: *distance education; children of preschool age; communication skills; speech development disorder.*

Постановка проблеми. Дошкільна освіта є першим рівнем у системі безперервної освіти України, в межах якої відбувається активне становлення особистості дитини. Перед дошкільною освітою постає достатньо складна задача – виховати культурну, творчу особистість, здатну знайти своє місце у системі соціальних відносин. Сьогодні ця задача суттєво ускладнена через вторгнення на територію нашої держави країни-агресора: сім'ї вимушені покидати рідні домівки, діти залишаються без можливості відвідувати заклади освіти й перейшли до дистанційної форми навчання, що є вкрай небажаним для тих із них, хто має порушення психофізичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему генезису спілкування та розвитку комунікативної сфери, комунікативних здібностей дітей з порушеннями психофізичного розвитку вивчали вітчизняні дослідниці А. Колупаєва, О. Мамічева, І. Мартиненко, А. Обухівська, Н. Рачова та ін..

Особливості формування комунікативних навичок при різних видах мовленнєвих порушень вивчали І. Баранець, К. Зелінська-Любченко, І. Мартиненко, Т. Скрипник, Х. Ткач, Л. Трофименко та ін..

Звернемо увагу й на те, що останні роки вчені в галузі спеціальної освіти, серед яких С. Литовченко, Т. Холодова, І. Цегельник, О. Чеботарьова, все більше уваги приділяють дослідженню проблеми розвитку мовлення й, зокрема, його комунікативної функції. Вивченням методичних і практичних аспектів корекційно-педагогічної роботи в умовах дистанційного навчання саме дітей із мовленнєвими порушеннями присвячено праці А. Король, Н. Пахомової, Я. Радченко, Г. Якимчук.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на все вищезазначене, підкреслимо високу актуальність питань організації та реалізації дистанційного підходу до навчання та виховання дітей із мовленнєвими порушеннями дошкільного віку. Хоча в науковій літературі знаходимо матеріали, в яких висвітлено окремі аспекти розвитку мовлення даної категорії дітей, інформації щодо формування в них саме комунікативних навичок в такому форматі вважаємо недостатньою.

Мета статті є висвітлення теоретичних аспектів формування комунікативних навичок дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що мовлення – одна із найбільш важливих функцій людини. Завдяки мовленню людина може спілкуватися, розмірковувати, організовувати і керувати власними діями.

З кожним роком кількість дітей із порушеннями мовлення невпинно зростає, тому вивчення особливостей становлення їх комунікативних навичок стає необхідністю.

Дітям із порушеннями мовлення дуже важко розвивати когнітивні та психічні процеси, контролювати свою поведінку та висловлювання, встановлювати комунікацію та адаптуватися у соціумі. Внаслідок цього вони відчують дуже сильні труднощі у розвитку своїх комунікативних можливостей.

Вивченням комунікативного розвитку дітей даної категорії займалися численні дослідники, серед яких І. Баранець, О. Керик, І. Мартиненко, І. Марченко. У зв'язку із актуальністю зазначеної проблеми, її вивчення продовжується в Україні і сьогодні.

Традиційно поняття «комунікація» тлумачиться як «Шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо» [4]. Іншими словами, це зв'язок, за допомогою якого відбувається обмін інформацією у природі та суспільстві.

З даного приводу дослідник О. Холод відзначає, що комунікація людей є складовою частиною їх діяльності, що дозволяє пізнавати світ і спілкуватися з іншими людьми [5, с. 25].

Комунікативна здатність являє собою більш широке поняття, ніж просто мовна здатність, оскільки передбачає наявність співпадіння мотиваційної та пізнавальної основи у суб'єктів спілкування. Оскільки головним засобом комунікації в нормі вважається слово (мовлення), то цілком погоджуємося з І. Щербаковою, що у випадках вербальної патології страждатимуть всі без винятку мовленнєві функції [6, с. 256].

У сучасних умовах існування нашого суспільства роль комунікації має величезне значення у житті людини, а особливо це стосується дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Поділяємо точку зору Н. Атаманчук щодо того, що спілкування вважається важливою умовою психічного розвитку дитини, що відіграє головну роль у збагаченні змісту і структури людської свідомості [1, с. 10].

Здійснюючи комунікацію з оточуючими, людина здобуває всі пізнавальні здібності та якості. Шляхом комунікації відбувається обмін інформацією та її передавання протягом багатьох років. Розвиток особистості у багатьом буде залежати від соціального оточення. Через взаємодію з людьми відбувається задоволення найважливішої потреби – необхідності спілкуватися, вдосконалюючи психічні і когнітивні здібності, виходити на більш високий рівень розвитку.

Комунікативні навички дітей тривалий час було прийнято формувати у процесі безпосередньої комунікативної взаємодії і за допомогою спеціальних вправ, орієнтованих на різні аспекти мови і види мовленнєвої діяльності. Основний акцент при цьому переносився саме на діалог як найбільш показовий для рівня розвитку комунікативної компетенції вид мовленнєвої діяльності. Водночас погоджуємося з дослідниками Ю. Косенко, О. Луценко стосовно того, що дуже часто говоріння ініціюється на основі інформації, отриманої у процесі читання, тобто комунікація не обмежується виключно усною формою [2; 3].

В період війни актуалізувалася і надзвичайно гостро постала проблема розвитку комунікативної компетенції дистанційними засобами, водночас у ЗДО (в тому числі зі спеціальними групами та групами компенсуючого типу) на даний момент лише триває процес вдосконалення методології ефективного застосування таких технологій.

Розглянемо деякі з них, які є доцільними в організації безпосереднього діалогічного спілкування між дітьми із ЗНМ.

Так, використання платформи Teams надає можливість розділити дітей на пари чи групи. Педагог підключається до віртуальних кімнат з метою контролю парної/групової роботи дітей. Крім того, методикою передбачено, що батьки так само контролюють процес комунікації між дітьми, допомагають їм при виникненні труднощів.

Відзначимо, що за нашими спостереженнями процес моніторингу дистанційної парної/групової роботи викликає певні труднощі у педагогів: вони не встигають охопити контролем всі віртуальні кімнати; через те, що малюки, особливо ті, що мають порушення розвитку, потребують додаткових роз'яснень – деякі діти ризикують залишитися неохопленими корекційно-педагогічним впливом. Все це призводить до зниження активності вихованців: вони не хочуть брати участь у спілкуванні, коли за ними не спостерігає педагог.

Також можуть виникати ситуації, коли інтернет-зв'язок нестабільний, доводиться вимикати камеру для покращення його якості, через що педагог

втрачає візуальний контроль за діяльністю дітей. Відтак виникають передумови фальсифікації включення до навчального процесу.

Відзначимо, що технічні засоби вже суттєво вдосконалилися, порівняно із 2020 роком, коли тільки но розпочалася хвиля впровадження дистанційного навчання в систему освіти: збільшилася швидкість передачі даних, покращилася стабільність платформ, що дозволило підсилити аудіовізуальний контакт всієї аудиторії. Водночас такий контакт може адекватно здійснюватися лише у варіанті дискусійних видів робіт.

При здійсненні індивідуального підходу у роботі з формування комунікативних навичок дошкільників з мовленнєвими порушеннями, а також при роботі в парах і групах важливо забезпечити відсутність втрати навчального часу для решти дітей шляхом додаткових завдань, які не потребують синхронної участі педагога. Наприклад, перегляд відео чи інтерактивна онлайн-гра.

У формуванні комунікативних навичок за всіма аспектами багато залежить від рівня та етапу корекційно-педагогічної роботи. Для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку прямий контакт із педагогом є критично важливим, оскільки безпосередньо здійснюється формування фонетичних і граматичних основ, відбувається ознайомлення із новим матеріалом.

На етапі закріплення матеріалу робота з електронними засобами в Teams (виконання вправ, робота з фото і відеоматеріалами) може бути навіть більш ефективною, ніж оффлайн, оскільки значно оптимізуються трудовитрати педагога, що дозволяє йому приділити більше уваги продуктивним видам діяльності вихованців.

Для ефективного застосування описаних засобів потрібно дотримуватися певних принципів. При виокремленні принципів дистанційного формування комунікативних навичок ми орієнтувалися на специфічні принципи дистанційного навчання, представлені у наукових працях І. Адамової, В. Кухаренко, А. Стадній: принцип інтерактивності, принцип стартових/базових компетенцій, принцип індивідуалізації, принцип

ідентифікації, принцип регламентності, принцип педагогічної доцільності застосування засобів інформаційних технологій.

Принцип інтерактивності визначає необхідність взаємодії педагога і вихованців у різних формах (засобами відеозв'язку, виконання спільної діяльності тощо), а також контакт дітей між собою.

Відсутність моніторингу мережевої взаємодії між дошкільниками, уваги та індивідуального підходу до виконання ними завдань може призвести до виникнення труднощів і помилок, критично низької результативності дистанційної роботи.

Принцип стартових/базових компетенцій. Для того, щоб ефективно працювати у дистанційному форматі, важливо не лише технічне забезпечення, але й певні технічні вміння та навички (компетенції) як у педагога, так і у дітей. Дошкільникам ще важко самостійно розбиратися в дистанційних технологіях, тому на допомогу їм приходять батьки, які також часто плутаються при застосуванні нових програм чи інтерфейсів. Відтак, перш ніж переходити до активної роботи, доцільно проінструктувати батьків, розповісти їм про функціональні можливості системи і надати технічні рекомендації.

Принцип індивідуалізації передбачає адаптування електронних засобів відповідно до рівня розвитку, інтересів і потреб дитини. У мережевому форматі досить зручно здійснювати індивідуалізацію. Можна варіювати типологію завдань, розробляти спеціальні завдання для дітей, які не встигають засвоювати матеріал з усіма або не мають можливості підключатися до фронтальної роботи.

Принцип індивідуалізації тісно пов'язаний із *принципом ідентифікації*, який полягає в необхідності контролювання ступеня самостійності дошкільника. Обов'язково повинна здійснюватися усна взаємодія з дітьми засобами відеозв'язку, що безпомилково ідентифікує дитину й дозволить оцінити ступінь засвоєння матеріалу з орієнтуванням на те, як вона реагує на звернення і завдання, як відповідає на питання.

Принцип регламентності корекційно-педагогічної роботи полягає в необхідності строгого контролю й планування. Рівень продуктивності навчального процесу буде вищим, якщо педагог заздалегідь буде ознайомлювати батьків із корекційно-педагогічною програмою і організаційними аспектами дистанційної роботи. Це дозволить батькам оптимально розподіляти часові ресурси.

Принцип педагогічної доцільності застосування засобів інформаційних технологій. Ще за часів пандемії з'явилося багато нових програмних засобів, орієнтованих на дистанційне забезпечення освітнього процесу. Водночас надмірна захопленість різними технологіями є нераціональною і може негативно позначитися на навчанні. Відтак педагогу, перш ніж застосовувати той чи інший інструмент, важливо визначити, наскільки він доцільний для використання у тому чи іншому виді корекційно-педагогічної роботи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, враховуючи все зазначене, зауважимо, що важливою умовою успішної реалізації процесу формування комунікативних навичок у дошкільників із ЗНМ є гармонійне та методично коректне поєднання корекційно-педагогічної роботи і дистанційної форми навчання у ЗДО. При цьому необхідно враховувати специфіку дошкільної освіти, вік та індивідуальні особливості дошкільників з мовленнєвими порушеннями.

Вважаємо доцільним продовжувати вивчення даної проблеми, зокрема, подальше розроблення методики формування комунікативних навичок дошкільників із мовленнєвими порушеннями в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н. М., Пасічніченко А. В. Спілкування як умова розвитку самосвідомості дітей дошкільного віку. *Проблеми сучасної філології: лінгвістика, літературознавство, лінгводидактика* : зб. наук. пр., присвяч. 25-річчю каф. філолог. дисц. Полтава : ПНПУ, 2016. Вип. 9. С. 8–11.
2. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми: Сумський державний університет, 2011. 187 с.

3. Луценко О. І. Лінгвістичні аспекти Інтернет-комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна.* 2013. Вип. 40. С. 64–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_18.
4. Словник української мови. В 11 т. Київ : Наукова думка, 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua/s/komunikacija>.
5. Холод О. Соціальні комунікації: соціо-і психолінгвістичний аналіз: навч. посіб. [2-е вид., доп. і випр.]. К. : Київський міжнародний університет; Українська асоціація психолінгвістів, 2010. 350 с.
6. Щербакова І. М., Кудеря Ю. С. Особливості вербальної комунікації дітей з порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (22 травня 2019 року, м. Суми).* Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 255–259.

УДК 376.018.43-053.5+373-056.2/.3

О. Радченко, магістрантка 1 курсу
Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара
Науковий керівник: Л. Ніколенко,
канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті розглянуто актуальність проблеми розвитку комунікативних навичок як школярів з особливими освітніми потребами так і школярів з нормотиповим розвитком в умовах дистанційного навчання. Представлено аналіз літературних джерел і сучасних вітчизняних досліджень щодо означеної проблематики. Окреслено особливості розвитку*

комунікативних навичок, розглянуто особливості та переваги використання групових форм взаємодії під час виконання навчальних завдань та проектів в умовах дистанційного навчання. Особлива увага приділяється максимальному врахуванню індивідуальних можливостей дітей, використанню різних способів взаємодії тощо.

Ключові слова: комунікаційні навички, групова робота, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

Summary. *L. Nikolenko, O. Radchenko. The problem of development of communication skills of pupils of an inclusive class in the conditions of distance learning. The article presents the relevance of communication skills development problems of both schoolchildren with special needs and schoolchildren with normative development in the conditions of distance learning. An analysis of literary sources and modern domestic research on the given issue is presented. The peculiarities of the development of communication skills are outlined, the peculiarities and advantages of using group forms of interaction of educational tasks and projects in conditions of distance learning are considered. Special attention is paid to the maximum consideration of the individual capabilities of children, the use of various methods of interaction, etc.*

Keywords: communication skills, group work, children with special educational needs, inclusive education.

Постановка проблеми. Сьогодення освітнього простору зумовлено використанням дистанційного формату навчання. Дистанційний формат ставить перед освітянами нові розв'язки розвитку комунікаційних навичок доволі важко перенести у дистанційний формат.

Педагогам, які працюють в інклюзивних класах, необхідно організувати правильну комунікацію, включаючи дітей з особливими освітніми проблемами у взаємодію з іншими учнями класу. Назріває проблема міжособистісної

взаємодії учнів на уроках, розвитку вміння працювати у команді шляхом розвитку комунікаційних умінь. Вміння висловлювати в усному та писемному мовленні свої думки та наміри, почуття та бажання, дії та погляди; здатність реагувати мовними засобами, мовленнєвими і комунікативними вміннями та навичками у навчанні й вільному спілкуванні є однією з ключових життєвих компетентностей.

виклики: перегляд методів та прийомів подання матеріалу, модернізації навчального процесу. Необхідно мотивувати дітей до навчальної діяльності мінімізуючи освітні втрати. Для педагогів стало звичним вести уроки у дистанційному форматі використовуючи інформаційно-комунікаційні технології. Але питання

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою розвитку комунікативної функції мовленнєвої діяльності висвітлена сучасними дослідниками в різних аспектах: медичному (Я. Багрій, Я. Бікшаєва, І. Марцинківський, А. Чуприков та ін.); психологічному (В. Кобильченко, І. Мартиненко, О. Мякушко, Т. Скрипник, В. Тарасун та ін.); психолінгвістичному (Є. Соботович та ін.); лінгвістичному (Л. Мацько, М. Плющ, В. Русанівський та ін.); педагогічному (Г. Білавич, М. Копчук-Кашецька, К. Луцько, Т. Сак та ін.) та логопедичному (Н. Бабич, Н. Базима, С. Конопляста, Т. Куценко, Н. Лопатинська, М. Шеремет та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Комунікативна діяльність є невід'ємним складником соціальної взаємодії, шкільної адаптації, що, у свою чергу, виступає рушійним важелем мотиваційної складової навчальної діяльності. Розвинені комунікативні навички є ефективним ресурсом для становлення особистості. Тривале навчання у дистанційному форматі спричинило дефіцит комунікації у період карантинних обмежень та у період воєнного стану. Тому важливим є питання активізації комунікативної діяльності як учнів з особливими освітніми потребами, так і учнів з нормотиповим розвитком.

Розвиток навичок комунікації важко відділити від якої-небудь діяльності. Для розвитку цих навичок потрібні певні умови: стимулювання комунікативної діяльності дітей, у тому числі використовуючи метод проектів, метод проблемних ситуацій; мотивація дитини до вираження своїх думок, почуттів, емоцій, ставлення до опрацьованого матеріалу за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування; створення ситуацій, які мотивують учня до комунікативної діяльності з дорослими та однолітками; створення ситуацій успіху у комунікаційній діяльності; забезпечення балансу між методами навчальної діяльності, які використовує педагог, та самостійною діяльністю дітей. Таким чином виникає питання: як забезпечити виконання цих умов при дистанційному форматі навчання?

Мета статті: висвітлення проблеми розвитку комунікативних умінь учнів інклюзивного класу в системі дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Організація інклюзивного навчання передбачає адаптацію дитини з ООП серед інших учнів, тому створення сприятливого клімату у взаємовідносинах учнів класу, забезпечення комунікації між всіма дітьми, підтримання контакту та взаємодії між вчителем та батьками учнів є невід’ємною складовою успішної навчально-виховної діяльності.

Комунікація – це специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності. Мовленнєва діяльність і взагалі спілкування як діяльність є таким самим видом діяльності, як продуктивна та пізнавальна діяльність, вона має в психологічному плані таку саму принципову організацію.

Відомо, що спілкування (комунікація) – це обмін повідомленнями, інформацією, яка подається у вигляді усних чи письмових текстів мовою, якою володіють співрозмовники. І здійснюється у мовленнєвих актах, різних за формою (діалог, полілог, монолог). Неодмінним учасником спілкування, крім мовця, є слухач, реальний чи уявний. Мовлення, таким чином, є конкретне говоріння, усне чи писемне, а також сприйняття (слухання або читання) [5].

Одним із завдань для педагога в умовах дистанційного навчання є спонукання дітей розвивати навички співпраці. Позитивні міжособистісні взаємини дітей можуть сформувати спільна навчальна робота й безпосереднє співробітництво. Для цього вчителю на уроках необхідно впроваджувати чітко структуровані елементи, спрямовані на розвиток у дітей навичок успішної взаємодії один із одним. І тут варто погодитися із С. Акішиною, що в інклюзивному класі повинні запроваджуватися особливі види роботи, спрямовані на співучасть, включення як учнів, так і їх батьків у шкільне життя, засноване на взаємній повазі, довірі, позитивних взаєминах [1].

Індивідуальність кожної конкретної ситуації включення дитини з ООП в загальноосвітній клас підкреслює О. Шестопал. Автор зазначає, що включення дитини з ООП в інклюзивний клас потребує цілеспрямованої роботи педагогів як з усіма учнями класу, так і з їхніми батьками [7]. Звичайно, таке включення значною мірою ускладнюється в умовах дистанційного навчання, оскільки відсутній компонент позанавчальної взаємодії, соціальний аспект комунікативної діяльності.

На зв'язок навчального та соціального аспектів звертає увагу О. Чопік [6]. Її дослідження показало, що взаємонавчання нормотипових дітей і дітей з ООП, спільна робота над різними завданнями, робота в малих групах, колективна робота над спільним завданням з розподілом складових елементів, можливість вільної самостійної роботи, виховні ситуації, акції, соціальні проекти тощо сприяють подальшій соціалізації дитини з ООП, основу якої складають навички комунікації. Отримані дитиною знання під час навчальної діяльності, у свою чергу, виступають основою для розвитку умінь комунікації.

Комунікативні вміння можна розділити на декілька показників: комунікативні якості, комунікативні дії та мовленнєві навички. До комунікативних якостей можна віднести вміння вступити в контакт, звернутися до співрозмовника; вміння вислухати співрозмовника; вміння орієнтуватися в ситуації спілкування. Комунікативні дії передбачають інтонаційно та емоційно виразне оформлення мовлення; вміння відчувати настрій співрозмовника.

Мовленнєві навички пов'язані з наявністю достатнього словникового запасу та активізацією словника; засвоєнням основних граматичних засобів мовлення та лексичних знаків мови; сформованістю навичок вимови звуків, складів.

Однак, комунікативна діяльність, як і будь-яка інша, потребує розвитку та автоматизації навичок. Але головна проблема тут полягає в тому, що обмежена навчальна і соціальна взаємодія в умовах дистанційного навчання стає перешкодою для застосування дитиною набутих знань в конкретній ситуації спілкування.

При переході учнів від початкової ланки освіти до ланки базової середньої освіти питання розвитку комунікативних навичок постає дедалі гостріше, розширюється поле спілкування дитини, збільшується кількість дисциплін та об'єми завдань, підвищуються критерії до оцінювання навчальних досягнень. Це вступає у суперечність між вимогами освітнього процесу та можливостями дитини з ООП. Дослідження Н. Тарасенко, Л. Тараскіної показують, що в комунікативній діяльності школярів з ООП виявляються порушення процесу комунікації, що проявляється в зниженні комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні. У більшості дітей недостатньо розвинене зв'язне мовлення, збіднілий активний словник, що створює бар'єри в міжособистісній взаємодії з дорослими та однолітками. Часто це супроводжується підвищеною тривожністю, напруженістю в контакті, страхами, уразливістю [3; 4].

О. Гаяш підкреслює, що діти з ООП можуть домагатися уваги за допомогою агресії. Спостереження дослідника свідчать про те, що діти, які не вміють будувати свої стосунки з однолітками, схильні ображатися, перекладати відповідальність у прийнятті рішення на інших [2].

Недостатній розвиток емоційно-вольової сфери учнів з особливими освітніми потребами, низький рівень розвитку комунікативних навичок і навичок соціальної взаємодії є бар'єром у навчально-пізнавальній діяльності. Слабкий самоконтроль, недостатня сформована ініціативність та вміння аргументовано відстоювати свою позицію, переконувати, узгоджувати дії при

виконанні спільних завдань ускладнюють як соціальну, так і навчальну комунікацію при роботі у групах. Учні з ООП переважно мають нестійку увагу, що відображується на вмінні слухати, передавати отриману інформацію, підтримувати бесіду. Переважно конкретне мислення, слабо розвинуте вміння узагальнювати інформацію чи виокремлювати деталі із загалу стають перешкодою при розвитку вміння орієнтуватися у ситуації спілкування. Тому при роботі з розвитку комунікативних умінь першочергово необхідно спиратися на індивідуальні можливості дітей з ООП, розвивати емпатію, вміння орієнтуватися в соціальних відносинах і вміння приєднуватися до них; уміння визначати свою соціальну роль і відповідати їй у спілкуванні з іншими людьми; уміння концентрувати увагу й реагувати на звернення присутніх; уміння наслідувати емоції та володіти інтонаційною виразністю; уміння дотримуватися черги в розмові; уміння застосовувати навички спілкування в повсякденному житті. Робота з формування комунікативних умінь повинна бути неперервною, як обов'язковий компонент навчально-пізнавальної діяльності, та обов'язково містити такі складники як говоріння, слухання, письмо та читання. При цьому варто зазначити, що спілкування повинно включати не тільки взаємодію вчителя та учнів, а всіх учнів класу між собою, роботу у групах, роботу у парах. Зміна видів навчальної діяльності зумовлює активізацію зацікавленості дитини та є поштовхом до розвитку комунікативних навичок особистості.

З практичного досвіду можна виділити декілька прикладів організації успішної комунікаційної діяльності учнів 5 класу в умовах дистанційного навчання.

Так, на уроці з дисципліни «Вступ до історії та громадянської освіти» за темою уроку «Науки – помічниці історії», діти виконували індивідуальний проект дослідження наук які є допоміжними історичними дисциплінами. Дітям з ООП були надані додаткові матеріали з наочною складовою для виконання проекту. Презентація проекту проходила у режимі «питання-відповідь», визначення робочих пар відбувалось за допомогою інтерактивного застосунку «колесо фортуни», де перший учень був доповідачем, другий учень ставив

питання. Діти мали змогу взаємодіяти та отримали ситуацію успішної комунікативної діяльності у процесі навчання.

При виконанні проекту з дисципліни «Українська мова» діти класу були розділені на групи по 5-6 осіб. В умовах адаптації до середньої школи при формуванні груп були враховані моменти позитивної взаємодії між учнями класу. Кожній групі було видане окреме завдання на дослідження українських народних пісень та українських народних казок. Так, були сформовані групи у месенджері де під спостереженням та за допомогою асистента вчителя відбувалась робота. У групі яка досліджувала пісні на наявність у словах суфіксів які надають емоційне забарвлення, були надані роз'яснення щодо виконання завдання. Активну позицію зайняла учениця класу та спонукала інших до діяльності. Учні з ООП були надані додаткові роз'яснення та матеріали за темою щодо виконання роботи. У співпраці діти поділились своїми напрацюваннями та спостереженнями, підготували спільну презентацію та презентували на уроці. У іншій групі яка досліджувала українські народні казки на наявність у словах префіксів пре-, при-, прі- активного лідера не виявилось. За допомогою асистента вчителя дітьми були вибрані та опрацьовані 1-2 українські народні казки, залежно від обсягу матеріалу. Учні з ООП разом із асистентом вчителя опрацьована казка «Мудра дівчина», яка паралельно вивчалась на уроках української літератури. За наданим алгоритмом обрані на опрацьовані необхідні слова. Роботу у групі продовжилась після опрацювання матеріалу, за наданими рекомендаціями групою створений проект для презентації.

На уроці зарубіжної літератури дітям запропоновано презентувати вже вивчені казки з точки бачення ситуації очима улюбленого персонажа. Так, за попередньо обумовленим з вчителем планом, асистентом проведена робота з дітьми з ООП на надані практичні рекомендації батьками для допомоги в опрацюванні матеріалу. Окрім читання було рекомендовано прослухати аудіокнигу обраної улюбленої казки, надані картинки які характеризують образ персонажа. Одним учнем з ООП був обраний персонаж Кая з казки «Снігова

королева» Г.Х. Андерсона. Образ переданий дитиною спочатку був схвилюваний, потім апатичний, пасивний. Іншим учнем з особливими освітніми потребами був обраний образ Маляна з китайської народної казки «Пензлик Маляна». Цей образ був активний, жвавий, емоційний. У цій діяльності у учнів була можливість презентувати себе у ролі улюбленого персонажа, відчувати його емоції активізувати монологічну мовленнєву діяльність задіявши інтонаційну складову мовлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання на уроках взаємодії «учень-учень» під час участі в парних і групових формах роботи спонукає дітей до комунікативної діяльності. Зміст парних та групових завдань стимулює дитину з ООП до спілкування з однокласниками, викликає в неї зацікавленість до подальшої діяльності, ситуації успішної групової діяльності розвивають та розкривають потенціал дитини з ООП. При цьому у підходах до діяльності враховуються індивідуальні особливості конкретної дитини. Робота у парах та групах передбачає розвиток комунікативних якостей, комунікативних дій і розвиток мовленнєвих навичок. Уміння взаємодіяти з оточуючими, разом шукати позитивні рішення – одна із найважливіших соціальних навичок. Використовуючи творчий підхід у педагогічній діяльності, вчитель може досягти найкращого результату – сформувати особистість, здатну навчатись із задоволенням упродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Акішина С.В. Інклюзивні класи. Умови, можливості, перспективи. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 27. С. 22–23.
2. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.
3. Тарасенко Н.В. Соціально-педагогічний підхід до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного закладу. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 12–15.

4. Тараскіна Л.В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в у мовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 8–11.

5. Філоненко М. Психологія спілкування. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

6. Чопік О.В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. N 23. С. 273–27.

7. Шестопад О.О. Особливості формування соціальних стосунків учасників освітнього процесу інклюзивного класу. *Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22 листопада 2019 р.). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. С. 103–116.

УДК: 373 - 053.6 - 056.2/.3:336

О. Силантьєва, здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна
Науковий керівник: Л. Нічуговська,
д-р пед. наук, професор

Фінансова грамотність у підлітків з особливими освітніми потребами

Анотація. У статті розглядається проблема фінансової грамотності підлітків з особливими освітніми потребами. Проаналізовано основні перешкоди для засвоєння ними фінансових знань та навичок. Запропоновано шляхи формування фінансової грамотності цієї категорії учнів з урахуванням їх психофізичних можливостей, зокрема впровадження спеціальних освітніх програм та методик навчання. Обґрунтовано доцільність застосування інноваційних технологій, зокрема комп'ютерних програм, онлайн-курсів,

цифрових платформ для ефективного формування фінансової грамотності підлітків з особливими потребами.

Ключові слова: фінансова грамотність, особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, спеціальні методики навчання.

Summary. O. Sylantieva. Financial literacy among adolescents with special educational needs. The article examines the issue of financial literacy among adolescents with special educational needs. The main obstacles to their acquisition of financial knowledge and skills are analyzed. Ways of developing financial literacy for this category of students are proposed, taking into account their psychophysical capabilities. The feasibility of implementing special educational programs and teaching methods for financial literacy is substantiated.

Keywords: financial literacy, special educational needs, inclusive education, special teaching methods.

Постановка проблеми. Фінансова грамотність є важливою життєвою компетентністю для всіх громадян. Проте підлітки з особливими освітніми потребами часто залишаються осторонь програм фінансової освіти. Це поглиблює їх соціальну виключеність та ускладнює інтеграцію в доросле життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти фінансової освіти підлітків з особливими освітніми потребами (ООП) розглядалися у наукових працях, зокрема досліджуються питання формування фінансової грамотності старшокласників, тенденції інклюзивної фінансової освіти, особливості навчання фінансової грамотності підлітків з ООП. Проте комплексного дослідження, присвяченого саме шляхам розвитку фінансової грамотності у підлітків з особливими освітніми потребами, наразі немає.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою залишаються питання розробки спеціальних методик та освітніх програм для навчання фінансової грамотності підлітків з ООП з урахуванням їх пізнавальних можливостей.

Мета статті: обґрунтування шляхів формування фінансової грамотності у підлітків з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Фінансова грамотність є важливим компонентом життєвої компетентності людини в сучасному суспільстві. Володіння фінансовими знаннями та навичками дозволяє приймати виважені рішення, планувати бюджет, уникати фінансових ризиків. Особливо гостро питання фінансової обізнаності постає перед підлітками, адже саме в цьому віці формуються життєві цінності та моделі поведінки [3].

Разом з тим, підлітки з особливими освітніми потребами часто залишаються осторонь програм фінансової освіти. Це поглиблює їх соціальну виключеність та створює додаткові перешкоди для інтеграції в суспільство. Тому актуальним є пошук ефективних шляхів формування фінансової грамотності у цієї категорії учнів з урахуванням їх психофізичних можливостей.

Відома англійська приказка стверджує: «Не виховуйте своїх дітей. Виховуйте себе. Тому що ваші діти стануть такими, як ви». У фінансовій сфері це принцип не є винятком, а навпаки, він ілюструє, як звички батьків можуть передаватися дітям.

На жаль, багато загальнонавчаних рекомендацій для досягнення успіху фактично можуть призвести до фінансової невдачі [4]. Поради вроджені у більшості сімей, такі як «взяти кредит на нову автівку з повним приводом, щоб безпечно пересуватися взимку» або «позичити гроші на престижний диплом, без якого важко знайти хорошу роботу», є найгіршим, що можна порадити своїм дітям.

Багато сімей серйозно переймаються питанням, як знайти кошти для розкішного відзначення дворічного дня народження чи для вступу свого сина до престижного навчального закладу, щоб він не відставав від дітей з вищим рівнем доходу. Потім, зрозуміло, всі члени сім'ї працюють наполегливо, щоб вирішити фінансові труднощі. Але після цього настають нові важливі події, і цей цикл повторюється. Гроші витрачаються, хоча батьки вперто вважають свої

рішення вірними. І це через недостатню фінансову грамотність, яка, ймовірно, передавалася у сімейному ланцюжку [2].

Не існує чіткого віку, коли слід починати говорити з дитиною про фінанси. Наприклад, введення до світу грошей може початися вже в 3-4 роки, а в 5 років можна показати малюкові, як відбувається процес покупки. Важливо, щоб він розумів, що не можна просто взяти іграшку в магазині – її треба купити, а для цього потрібно заплатити гроші. Запропонуйте йому відповідальне завдання – розраховуватись самостійно. Це дозволить йому краще зрозуміти процес, втягнеться в «гру» і навіть буде просити «грошки», щоб самостійно розрахуватися з продавцем.

У період підліткового віку, коли вже починають обирати майбутню професію, важливо пояснити, що робота – це лише один зі способів отримання доходу. Варто розглянути інші можливості, які дозволяють заробляти гроші і при цьому примножувати їх. Розкажіть про те, як вкладання зароблених коштів може призвести до отримання пасивного доходу, і поясніть, що існує безліч способів примноження капіталу, кожен з яких має свої особливості [1].

Одним із можливих варіантів є відкриття депозиту на ім'я дитини в банку, де передбачені спеціальні програми для молодших клієнтів. Це стане хорошим стартом для формування фінансової відповідальності та надихне ідею пасивного доходу. Важливо підкреслити, що хоча цей дохід може бути невеликим, це буде важливим прикладом того, що гроші можуть працювати на користь, а це вже може спонукати підлітків детальніше вивчати область інвестування.

Підліток може мати власні кошти, що відповідають приблизно очікуваним витратам. Зростаючи, суму грошей слід збільшувати, але видавати їх рідше. Спочатку це може бути кілька разів на день, пізніше – один раз на тиждень, далі – один раз на два тижні, і, нарешті, перейти на щомісячне виділення. Таким чином, дитина навчиться ефективно планувати та розподіляти фінанси, роблячи обдумані покупки, щоб грошей вистачило на визначений період. Деякі діти навіть вчать відкладати кошти, щоб здійснити більш витратну покупку, що свідчить про успішне освоєння уроку [5].

Усі ці методи слід впроваджувати поступово, створюючи систему таким чином, щоб дитина увійшла в «доросле життя» з фінансовою грамотністю та практичним досвідом [3].

Важливу роль відіграє партнерство з батьками учнів з ООП. Батьки мають долучатися до розробки індивідуальних навчальних планів, надавати консультації щодо особливостей дитини. Це сприятиме формуванню у них життєво важливих компетентностей. Оволодіння основами фінансової грамотності дає підліткам з особливими потребами низку важливих умінь. Зокрема, вони навчаються планувати та контролювати особисті витрати, обирати оптимальні способи збереження коштів, уникати надмірних боргів. Такі навички забезпечують більшу самостійність та незалежність у дорослому житті (рис. 1).



Рисунок 1 – Вивчення фінансової грамотності

Перспективним напрямом є впровадження інноваційних технологій у навчання фінансової грамотності підлітків з ООП. Доречним може бути використання цифрових освітніх платформ і симуляторів, що дозволяють

модельовати життєві ситуації у сфері особистих фінансів. Це сприяє кращому розумінню абстрактних економічних понять через візуалізацію та ігрову форму подання інформації.

Ось декілька прикладів програм для розвитку фінансової грамотності [6]:

- Супермаркет, яку завантажили понад 10 млн разів. Під час гри дитина, яка управляє персонажем, отримує навички рахування грошей і здійснення покупок. Вона повинна точно слідувати списку від мами та кладе в кошик лише ті товари, які потрібні, такі як овочі, фрукти, садові інструменти та інше.

- Rat Race. The Real Life Money Game. Відмінний варіант, який неодмінно варто використовувати у фінансовій освіті для підлітків. Гра моделює реальне життя, в якій гравець виконує професійні обов'язки, отримує заробітну плату і витрачає її на різні потреби, такі як продукти, ремонт, подорожі. Крім того, вона дозволяє глибше вивчати принципи кредитування, інвестування та придбання нерухомості.

- Money Lover. Менеджер витрат. Більше 5 мільйонів осіб користуються цим додатком, призначеним для контролю за щоденними витратами, планування бюджету та відстеження заощаджень. Ця програма стане корисною як для дорослих, так і для підлітків, які мають амбіції досягти фінансового успіху. З її допомогою можна реєструвати доходи та витрати, встановлювати цілі і отримувати детальні звіти.

Ефективними для засвоєння матеріалу є онлайн-квести, віртуальні подорожі фінансовими установами, інтерактивні роботи-помічники. Цікавою формою навчання можуть бути відео-уроки фінансової грамотності. Використання цифрових технологій відкриває нові можливості для формування фінансової грамотності підлітків з особливими освітніми потребами. Це дозволить підвищити ефективність їх навчання та підготовки до самостійного дорослого життя.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології відкривають широкі можливості для підвищення ефективності фінансової освіти учнів з особливими потребами. Зокрема, активне впровадження потребують електронні освітні

ресурси – спеціалізовані платформи, додатки, тренажери, симулятори. Вони дозволяють не лише подавати навчальний матеріал у доступній візуалізованій формі, але й моделювати життєві ситуації, пов'язані з особистими фінансами.

Для полегшення сприйняття складних абстрактних понять використовують онлайн-курси з фінансової грамотності, адаптовані до потреб учнів з ООП можуть поєднувати теоретичний матеріал, інтерактивні вправи, тестування. Доречним є створення мультимедійних навчальних посібників, електронних підручників, що містять ілюстрації, аудіо-, відеоматеріали.

Використання ігрових комп'ютерних програм та технологій доповненої реальності дозволяє моделювати життєві ситуації, пов'язані з фінансовими рішеннями, та візуально вивчати фінансові продукти. Це значно підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу з фінансової грамотності підлітками з особливими потребами. Впровадження сучасних комп'ютерних технологій варто активно використовувати при розробці відповідних освітніх програм.

Набуття фінансових знань та навичок підлітками з особливими освітніми потребами є запорукою їх успішної інтеграції у доросле самостійне життя. Саме тому створення доступних і результативних програм фінансової освіти на засадах інклюзії є важливим завданням системи освіти. Оволодіння базовими економічними знаннями та практичними навичками у сфері особистих фінансів суттєво розширить можливості соціальної адаптації підлітків з ООП. Це дасть змогу максимально реалізувати їхній особистісний потенціал та жити повноцінним життям у суспільстві.

Дослідження рівня фінансової грамотності підлітків з ООП. Одним із прикладів застосування комп'ютерних програм на практиці можна виділити проведення формувального експерименту, яке проводилося на базі школи «Шанс». У дослідженні брали участь 20 учнів 8-х та 9-х класів з особливими освітніми потребами. Для цього було сформовано чотири групи учнів 8-х та 9-х класів по 5 осіб відповідно – експериментальну та контрольну.

Інструментарієм дослідження виступала авторська анкета, що містила 25

запитань закритого типу стосовно базових понять і практичних аспектів особистих фінансів. Зокрема, запитання стосувалися таких тем: що таке гроші, бюджет, доходи і витрати; навіщо потрібні заощадження; основи користування банківськими послугами; розуміння сутності кредитних відносин, страхування та пенсійного забезпечення.

Кількісний аналіз результатів анкетування дав такі результати:

- лише 21% учнів з ООП змогли дати правильні визначення таким базовим поняттям як «гроші», «бюджет», «доходи», «витрати». Це свідчить про недостатнє розуміння ключових економічних категорій;
- принципи раціонального планування особистого бюджету знають і можуть сформулювати правильно лише 15% опитаних підлітків;
- учні продемонстрували поверхневе розуміння ризиків, пов'язаних із необдуманими фінансовими рішеннями: 19% вважають, що кредит можна не повертати; 23% заперечують доцільність заощаджень;

Емпіричне дослідження засвідчило надзвичайно низький рівень фінансової обізнаності у підлітків з ООП. Більшість учнів не володіють базовими знаннями і навичками в сфері особистих фінансів. Це підтверджує необхідність розробки та впровадження спеціальних програм фінансової освіти, адаптованих до їх пізнавальних потреб та можливостей.

Протягом місяця учні експериментальної групи два рази на тиждень проходили заняття з фінансової грамотності за допомогою комп'ютерних програм Money Manager та Khan Academy Finance. Ці програми містять інтерактивні уроки, вікторини, квести, ігри та вправи, спрямовані на засвоєння основних фінансових понять. Учні контрольної групи вивчали фінансову грамотність за стандартною шкільною програмою без використання комп'ютерних технологій.

Після завершення формувального етапу експерименту всі учасники пройшли підсумкове тестування. Середній бал учнів експериментальної групи зріс на 35%, тоді як у контрольній – лише на 8%.

За результатами післяекспериментального тестування виявлено значне зростання рівня фінансової грамотності в учасників експериментальної групи порівняно з контрольною. У середньому бали учасників експериментальної групи зросли на 35%, тоді як у контрольній групі цей показник становив лише 8%.

Застосування комп'ютерних програм Money Manager та Khan Academy Finance продемонструвало високу ефективність у формуванні фінансової грамотності порівняно з традиційними методами навчання. Використання інтерактивних комп'ютерних програм суттєво підвищує зацікавленість учнів у вивченні фінансової грамотності.

Ігрові та мультимедійні елементи комп'ютерних програм полегшують засвоєння складних фінансових понять. Комп'ютерні програми дозволяють ефективно моделювати реальні життєві ситуації у сфері особистих фінансів. Результати експерименту свідчать про доцільність широкого впровадження комп'ютерних технологій для підвищення фінансової грамотності учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Проблема формування фінансової грамотності підлітків з особливими освітніми потребами є вкрай актуальною в контексті їх соціалізації та підготовки до самостійного дорослого життя. Як показало дослідження, на сьогодні цей напрям фінансової освіти перебуває у занедбаному стані через низку об'єктивних і суб'єктивних чинників.

2. Для вирішення окресленої проблеми необхідним є комплексний підхід, що передбачає створення спеціальних навчальних програм фінансової грамотності з урахуванням пізнавальних можливостей підлітків з ООП, застосування інноваційних технологій навчання, належну підготовку педагогічних кадрів.

3. Реалізація запропонованих рекомендацій дозволить істотно підвищити якість фінансової освіти учнів з особливими потребами та забезпечити формування у них базової фінансової грамотності й життєвих компетентностей.

4. Подальшого дослідження потребує практична апробація спеціальних методик навчання та програм фінансової грамотності підлітків з ООП, розробка критеріїв оцінювання їх ефективності, вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері. Цілеспрямована робота в окресленому напрямі дозволить успішно інтегрувати фінансову освіту підлітків з особливими освітніми потребами та сприятиме повноцінній адаптації в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України, Нова українська школа (НУШ). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Концепція «Нова українська школа. Простір освітніх можливостей» від 18.08.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Дослідження USAID «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні». URL: http://www.fst-ua.info/wp-content/uploads/2019/06/Financial-Literacy-Survey-Report_June2019_ua.pdf
4. Беловольченко Г. Чи беруть українці кредити і наскільки знаються на фінансах: дослідження (інфографіка). URL: <https://dyvys.info/2017/11/16/chy-berut-ukrayintsi-kredyty-i-naskilky-znayutsya-na-finansah-doslidzhennya-infografika/>
5. Шпак Олександр «Фінансова грамотність – запорука життєвої успішності учнів». Молодь і ринок №11 (154), 2017.
6. Формування фінансової грамотності для дітей та підлітків. URL: <https://yes-tm.com/finansovaya-gramotnost-dlya-detej>

О. Соколенко, магістрантка 2 курсу
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара
Науковий керівник: Л. Ніколенко,
канд. пед. наук, доц.

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ФЕНОМЕН СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** Розглянуто зміст поняття «синдром дефіциту уваги», «діти дошкільного віку», «симптоми гіперактивності». Проведено дослідження щодо висвітлення деяких сторін та особливостей корекції порушень поведінки у дітей дошкільного віку з синдромом дефіциту уваги. З'ясовано, що у процесі розвитку уваги та корекції поведінки дітей дошкільного віку з синдромом дефіциту уваги розвиваються їх мисленнєві процеси, а також комунікативні навички. Це у свою чергу поліпшує поведінку дитини та розвиває її особистість. Встановлено, що не менш важливим є тактильна взаємодія з дитиною як батьків, так і педагогів.*

***Ключові слова:** синдром дефіциту уваги, діти дошкільного віку, симптоми гіперактивності.*

***Summaru.** O. Sokolenko. Analysis of current scientific views on the phenomenon of attention deficit and hyperactivity syndrome in preschool children. The content of the concept of «attention deficit syndrome» is considered. A study was conducted to highlight some aspects and features of correction of behavioral disorders in preschool children with attention deficit disorder, and also analyzed the effectiveness of the implementation of a targeted comprehensive program aimed at*

influencing the behavior of preschool children with attention deficit syndrome.

Keywords: *attention deficit syndrome, preschool children, symptoms of hyperactivity*

Постановка проблеми. Проблема гіперактивності у дітей привертає значну увагу фахівців у багатьох країнах, в тому числі і в нашій. Це пов'язано, по-перше, з високою поширеністю гіперактивності серед сучасних дітей. По-друге, прояви гіперактивності часто супроводжуються навчальними труднощами та емоційними проблемами, що може вплинути на подальше життя дитини та її взаємини з оточуючими. Тому необхідно з уважністю оцінювати та ставитися до особливостей психічного розвитку дитини. Однією з таких особливостей, на яку іноді не звертають увагу батьки чи педагоги, є особливості уваги дитини, які прийнято називати синдромом дефіциту уваги. Компетентна робота різних спеціалістів із такою дитиною є надзвичайно важливою, адже необхідно не просто компенсувати особливості розвитку психіки, а й розвинути особистість дитини, її соціальні навички та здібності до навчання. Це багатокомпонентний процес, який включає в себе залучення батьків, вчителів, вихователів, психолога, психотерапевта, психіатра, соціального педагога та інших необхідних суміжних спеціалістів. І від якості та особливостей побудови корекційної роботи залежить не лише психологічне здоров'я самої дитини, а й позитивний клімат у її родині, а також у середовищі, де розвивається дитина (наприклад, дитячий садок як з точки зору діток, так і з точки зору ефективності та комфорту роботи самого вихователя). Синдром дефіциту уваги (СДУГ) діагностується у дітей у віці 5-6 років, перед школою. Тому також від процесу корекції на ранніх етапах залежить і подальша якість навчання дитини у школі. Саме тому надзвичайно актуальним є своєчасне реагування на особливості розвитку дитини з синдромом дефіциту уваги та впровадження ефективної корекційної роботи з нею на ранніх етапах розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню особливостей корекції порушень поведінки у дітей дошкільного віку з синдромом дефіциту

уваги приділи увагу у своїх наукових працях такі вчені, як В. Годлевська, В. Гаменко, М. Касьян, Г. Моніна, Л. Прокопів, Т. Саєнко та інші. Зазвичай науковці та дослідники представляють особливості синдрому дефіциту уваги в сукупності із такою особливістю, як гіперактивність, і позначають таку поведінку як СДУГ.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Увага – це зосередженість і спрямованість психічної діяльності на певному об'єкті, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної та рухової активності. Увага надзвичайно важливий психічний процес. Увага є базовим психічним процесом, що «живить» всі інші психічні функції і види діяльності. Увага – це здатність організовано та націлено відбирати інформацію, зосереджувати увагу на обраному об'єкті або дії, і забезпечувати тривалу концентрацію психічної активності, а також направленість та вибірковість психічних процесів. Зважаючи на роль уваги у загальному психічному розвитку, для забезпечення нормального функціонування дитини надзвичайно важливо максимально зменшити дифіцитарність уваги, тому необхідність педагогічного корекційного впливу на дитину зі СДУГ нарівні із медичним та психологічним набуває усе більшого значення.

Мета статті: теоретично проаналізувати наукові погляди на синдром дефіциту уваги та гіперактивності, його прояви та критерії виявлення, особливості порушень психічних процесів у дітей дошкільного віку з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. Визначити шляхи педагогічної корекційної роботи з цією категорією дітей.

Виклад основного матеріалу. Увагою визначається точність і деталізація сприйняття, міцність і вибірковість пам'яті, спрямованість і продуктивність мислення і уяви. Таким чином, від уваги залежать якості і результати функціонування всієї пізнавальної системи.

СДУГ – гіперкінетичний розлад. За Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду, яка використовувалась до 2021 року, отримав шифр F90.0. А з 1 січня 2022 року вступила в силу МКХ-11, за якою шифр вже був 6A05.Z.

Згідно неї для визначення СДУГ у дитини має бути присутнім не менше 6 з наведених нижче симптомів неуважності, 3 симптоми гіперактивності та 1 симптом імпульсивності.

Симптоми неуважності:

- дитина має проблеми з утриманням уваги на деталях та часто допускає помилки;
- насилу зберігає увагу при виконанні шкільних та інших завдань;
- не реагує на вказівки, не слухає звернення;
- має труднощі з дотриманням інструкцій та доведенням роботи до завершення;
- не може самостійно планувати чи організовувати завдання;
- уникає завдань, які потребують тривалого розумового напруження;
- часто втрачає свої речі;
- легко відволікається та проявляє забудькуватість.

Симптоми гіперактивності:

- дитина постійно рухається або крутиться;
- не може сидіти спокійно, коли це потрібно;
- має надмірну і безцільну рухливість;
- здебільшого не може грати тихо чи спокійно;
- завжди у русі та відрізняється балакучістю.

Симптоми імпульсивності:

- відповідає на питання без роздумів;
- не може чекати своєї черги;
- заважає іншим людям та перебиває їх.

Деякі вчені розглядають причини СДУГ як мультифакторні, що означає, що це порушення може бути наслідком різноманітних факторів, включаючи генетичні та біологічні.

Основні фактори ризику, які вже визначені, включають:

- генетичну схильність, яка може бути змінюваною;

- передчасні пологи;
- вплив нікотину на дитину під час перебування в утробі матері;
- низька вага при народженні.

В. Годлевська називає додаткові фактори ризику: низька маса тіла новонароджених (<1500 г), травми голови, дефіцит заліза в організмі, а також вплив алкоголю, тютюну, кокаїну на пренатальній стадії. Вчена підкреслює, що менше 5 % дітей із СДУГ мають ознаки неврологічних ушкоджень. Це порушення спостерігається у 6-19 % дітей, переважно у хлопчиків [1, с.75].

Критерії діагностики СДУГ:

1. Тривалість: симптоми протягом не менше 6 місяців з такою вираженістю, що свідчить про погану адаптацію дитини.
2. Сталість: виявлення порушень у двох або більше сферах діяльності дитини. Якщо, наприклад, вдома з дитиною можна домовитися, але вона проявляє проблеми у школі з активністю та концентрацією, це не є СДУГ.
3. Значна виразність порушень: серйозні труднощі у навчанні, соціальних взаємодіях та інших сферах при нормальному рівні інтелекту.
4. Поява симптомів до 7 років і подальший їх розвиток.

Для встановлення діагнозу СДУГ необхідно виключити інші психічні розлади.

Лише психіатр може поставити діагноз «СДУГ», проте не раніше, ніж у віці 5-6 років дитини. Деякі прояви СДУГ можуть бути характерними для будь-якої дитини, але для визнання цього як хвороби, ці прояви повинні бути яскраво вираженими, спостерігатися у різних ситуаціях (вдома, у школі, на вулиці) протягом не менше 6 місяців. СДУГ є серйозним захворюванням, яке часто залишається і в дорослому житті, може впливати на соціальне та особисте життя. Саме тому робота з такими дітьми має починатися з точної діагностики, призначення лікування за потребою, психокорекційної роботи з дитиною та її сім'єю, а також педагогічної корекції.

Л. Платаш зауважує, що цей розлад може початися в 5 років, але його найяскравіші прояви виявляються у шкільному віці. СДУГ є основним

розладом, пов'язаним із невдачами у навчанні. У 92 % дітей із СДУГ спостерігається шкільна неуспішність, а сам розлад виявляється у 6-19 % школярів, особливо часто у хлопчиків в 4-5 разів більше. У підлітковому віці симптоми продовжуються у не менше ніж у 50-80 % випадків. Хоча гіперактивність у підлітків зменшується або зникає, імпульсивність та проблеми з увагою залишаються. У 30-70 % випадків цей розлад триває й у дорослому віці і супроводжується високим ризиком розвитку асоціальної психопатії, алкоголізму та наркоманії. Слід враховувати, що подібні симптоми можуть бути присутні й у інших психічних розладах, що потребує проведення диференціальної діагностики. Відповідно діагноз СДУГ ставить тільки психіатр [2, с.84].

В. Годлевська вказує на те, що діти із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю можуть відноситися до категорії нормального розвитку і успішно навчатися в звичайних школах. Однак учні з цим розладом мають свої особливості у психічному, поведінковому та академічному розвитку, які без спеціальної психологічної підтримки призводять до низького рівня готовності до навчання, адаптаційних труднощів у школі та проблем засвоєння навчального матеріалу. Дослідниця зазначає, що точно встановлені специфічні причини СДУГ відсутні. Можливі фактори, які можуть викликати цей розлад, включають генетичні, біохімічні, сенсорно-моторні, фізіологічні та поведінкові аспекти. Симптоми синдрому дефіциту уваги виникають через нестабільність нервової системи дитини, яка має труднощі у сприйнятті великої кількості інформації. Гіперактивність та проблеми з увагою є спробою захистити нервову систему від великого тиску. Постійні навчальні навантаження можуть порушити компенсаторні механізми центральної нервової системи та призвести до розвитку дезадаптаційного шкільного синдрому, що поглиблюється навчальними труднощами [1, с.76].

Для дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю характерні різноманітні порушення у психічних функціях. У сфері когнітивних здібностей спостерігається погане сприйняття форми предметів та букв, що робить важчим

процеси читання та письма. Також характерно зменшення оперативної пам'яті через слабкі тимчасові зв'язки та проблеми у довгостроковій пам'яті. Порушення уваги є загальним явищем у всіх дітей із синдромом дефіциту уваги. Це проявляється у нездатності тривалий час концентруватися, недостатній увазі, порушенні підтримки і наявності уваги. Навіть при середньому або вищому рівні інтелекту у них спостерігаються обмеження у обсязі мислення. Також у 30-60 % дітей із СДУГ спостерігаються мовленнєві розлади, які включають складнощі у розумінні емоцій, реакцій, інструкцій та гумору, а також можливу дисграфію.

У сфері емоційно-вольового розвитку характерні надмірна збудливість, імпульсивність, тривале затримання емоційного розвитку, підвищена тривожність, депресивність, дратівливість та емоційна нестабільність. У мотиваційній сфері ці діти проявляють нецікавість до систематичних занять, що вимагає уваги, та мають обмежену цілеспрямовану діяльність.

У поведінковій сфері їм притаманні задиристість, впертість, непослух, низька самооцінка, виражена агресивність, схильність до ризику та проблеми у соціальній адаптації.

У взаємодії з однолітками гіперактивні діти зазвичай виявляють ворожість, вимогливість, егоїзм та труднощі у взаємодії, не завжди виявляють співчуття та емпатію. Ці риси, специфічні для дітей із синдромом дефіциту уваги, можуть ускладнювати становлення суб'єктності учнів у молодших школярів.

М. Федоренко вказує на відсутність загальноприйнятого визначення окресленої проблематики. На думку автора, поняття гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, синдром гіперактивності, гіперкінетичний синдром, СДУГ є спорідненими [3, с. 97].

Нині не існує універсального методу для встановлення діагнозу синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. Цей процес включає в себе аналіз найсуттєвіших симптомів, які досліджуються окремо один від одного. Для цього зазвичай потрібно використовувати кілька методик та інструментів.

Пряме спостереження вважається одним із найбільш важливих методів, в якому бере участь кілька спостерігачів. Інформація для діагностики надходить від батьків, вчителів та інших фахівців, що пов'язані з цією проблематикою (наприклад, психологи, психіатри, неврологи та інші).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, синдром дефіциту уваги є непростим порушенням, яке вимагає системності та уваги як батьків (в першу чергу вони мають створити для такої своєї дитини спокійні та комфортні умови для розвитку), так і психолого-педагогічного персоналу. Адже важливо не просто адаптуватися до потреб дитини, створюючи відповідні умови розвитку на основі особливостей її психіки, а й розвинути її особистість, соціальні навички та здібності до навчання.

Серед основних чинників ризику виникнення синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю науковці відзначають різноманітні аспекти, такі як зміни в генах, передчасне народження, вплив нікотину на дитину під час перебування у животі матері, низька вага при народженні, маса тіла новонародженої дитини менше 1,5 кг, травми голови, дефіцит заліза в організмі, а також вплив алкоголю, тютюну та кокаїну на під час вагітності.

Що стосується корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, що мають СДУГ, то корекційні зусилля спрямовуються не лише на роботу з цим психічним процесом, а й на усунення недоліків і розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних, моторно-рухових якостей, мовлення, міжособистісних стосунків в цілому. Не менш важливим є тактильна взаємодія з дитиною як батьків, так і педагогів. Таким чином, СДУГ є комплексним розладом, який має ряд специфічних особливостей поведінки дитини та потребує компетентного та дієвого підходу корекції.

Список використаних джерел

1. Годлевська В. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей молодшого шкільного віку: сутність, діагностика, корекція. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 73–78
2. Платаш Л. Наукові підходи до вивчення проблеми синдрому дефіциту уваги та гіперактивності. *Молодь і ринок*. 2013. № 4 (99). С. 82-86.
3. Федоренко М., Шарук В. Основні види психологічної корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 95-99.

УДК 373 -056.2/3

О. Стрілецька, магістрантка 2 курсу
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара
Науковий керівник: Т. Приходько,
доцент, канд. пед. наук

РОЗВИТОК ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

***Анотація.** У статті визначено, що успішність корекційно-розвивального навчання насамперед визначається тим, наскільки чітко продумана, організована та реалізована наступність у роботі логопеда та батьків. Наголошено, що в рамках нашого дослідження ми зупинимось на розвитку взаємодії логопеда та батьків, діти яких мають загальне недорозвинення мовлення. Представлено аналіз результатів емпіричного дослідження на констатувальному, формувальному та контрольному етапі. Окреслено напрями корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку взаємодії педагогів і батьків в інклюзивному освітньому середовищі.*

Ключові слова: взаємодії педагогів і батьків, загальне недорозвинення мовлення, інклюзивне освітнє середовище, корекційно-розвивальна робота, емпіричне дослідження.

Summary. *Striletska O., Prykhodko T. Development of interaction between teachers and parents in an inclusive educational environment. The article determines that the success of correctional and developmental learning is determined by how organized and implemented the interaction in the work of the speech therapist and parents. An analysis of the results of empirical research is presented. The directions of correctional and development work on the development of interaction between teachers and parents in an inclusive educational environment are outlined.*

Keywords: *interactions of teachers and parents, general underdevelopment of speech, inclusive educational environment, correctional and developmental work, empirical research.*

Постановка проблеми. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: усі діти є цінними й активними членами суспільства [1]. Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), так і для інших дітей, членів родин і суспільства в цілому.

Реалізація інклюзивних освітніх стратегій передбачає адаптацію/модифікацію змістових, структурних, стратегічних та методологічних основ. Такі зміни спрямовуються на дітей усіх вікових груп та ґрунтуються на цілеспрямованому мотивуванні до залучення кожної дитини в систему загальної освіти [2].

Відповідають цьому баченню і погляди українських науковців (А. Колупаєва, О. Таранченко), які на сучасному етапі розгортання інклюзивного навчання в Україні на основі переважно концепції, яка прогнозує у найближчому майбутньому більш узагальнене переосмислення інклюзії [3].

В рамках нашого дослідження ми зупинимось на розвитку взаємодії логопеда та батьків, діти яких мають загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ).

Успішність корекційно-розвивального навчання насамперед визначається тим, наскільки чітко продумана, організована та реалізована наступність у роботі логопеда та батьків. Торкаючись даного питання важливо зазначити, одну головну умову ефективного розвитку мовлення – партнерські відносини логопеда та батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях Р. Вайнола, М. Галагузова, Н. Заверико, В. Нікітін, С. Харченко розглянуті концепції розвитку мовлення; соціально-педагогічних технологій; технології партнерства Н. Зимівець; праці Р. Левіної, в яких вона досліджує ЗНМ; дослідження М. Дрезніна, О. Куревіна, Н. Недвецька Л. Свірська та ін., які присвячені проблемі взаємодії батьківської і освітньої спільноти, як умови підвищення якості освіти; дослідження М. Дрезніна, О. Куревіна, Н. Недвецька Л. Свірська, Ю. Рібцун та ін., присвячені проблемі взаємодії батьків та закладів освіти [1-3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час недостатньо вирішеною залишається проблема ефективності корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку взаємодії педагогів і батьків в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження щодо розвитку взаємодії педагогів і батьків в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. У рамках нашого дослідження було проведено емпіричне дослідження щодо розвитку взаємодії педагогів і батьків в інклюзивному освітньому середовищі.

Емпіричне дослідження проводилось у три етапи на базі Дніпровської гімназії № 49 Дніпровської міської ради. У дослідженні брали участь 30 дітей.

На констатувальному етапі дослідження нами було проведено первинну діагностику рівня мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення за допомогою підібраних методик та вивчення ставлення батьків до дітей, наявності у них мовленнєвих порушень, ставлення батьків до роботи логопеда. Кількісні результати на

констатувальному етапі дослідження в експериментальній та контрольній групах наведені у табл. 1.1 та 1.2.

Таблиця. 1.1 – Кількісні результати на констатувальному етапі дослідження в експериментальній групі

Ім'я дитини	Методика «Обстеження мовлення дітей» А. Малярчук	Методика «Розвиток слухового сприйняття дітей» Т. Кудрової	Методика «Вивчення словникового запасу мовлення дітей» М. Поваляєвої	Методика «Розвиток мовлення дітей» О.Кобилянської	Методика «Розвиток та корекція мовлення дітей» В.Акіменко
1. Діма	9	3	4	20	7
2. Аскар	5	3	0	9	7
3. Артем	9	3	0	9	20
4. Паша	11	2	0	11	6
5. Стефанія	12	2	7	10	20
6. Аліса	20	9	4	20	4
7. Гера	20	2	0	9	6
8. Даня	9	9	6	11	4
9. Вероніка	9	1	4	19	5
10. Марк	20	9	6	18	16
11. Мирон	9	1	4	9	7
12. Маша	20	6	4	9	12
13. Генріх	8	0	0	8	12
14. Міша	17	5	4	9	13
15. Тімур	19	5	4	9	7

Таблиця 1.2 – Кількісні результати на констатувальному етапі дослідження в контрольній групі

Ім'я дитини	Методика «Обстеження мовлення дітей» А. Малярчук	Методика «Розвиток слухового сприйняття дітей» Т. Кудрової	Методика «Вивчення словникового запасу мовлення дітей» М. Поваляєвої	Методика «Розвиток мовлення дітей» О.Кобилянської	Методика «Розвиток та корекція мовлення дітей» В.Акіменко
1. Іванка	4	5	1	2	16
2. Стеша	5	5	0	3	8
3. Катя	5	9	5	20	2
4. Соня	20	9	2	20	16
5. Емілія	20	9	5	4	7
6. Женя	5	5	1	1	5
7. Міша Б.	10	3	5	2	16
8. Вероніка	10	3	5	10	5
9. Поліна	5	0	2	10	2

продовження таблиці 1.2

10. Настя	3	1	0	4	2
11. Поліна	4	0	0	4	2
12. Ксюша	20	0	1	20	3
13. Катя С.	3	0	0	1	2
14. Вова Б.	3	1	0	10	2
15. Аліна	10	6	1	10	2

Також на даному етапі було проведено анкетування батьків з метою визначення їх ставлення до дітей та їх мовленнєвого розвитку.

За результатами тесту «Батьківське ставлення» Т. Семенової, А. Варги, В. Століна визначилися три групи батьків з високими, середніми і низькими показниками за шкалами, що відображає ставлення батьків до виховання дитини.

Високі (позитивні) показники за всіма шкалами були характерні для групи з трьох дорослих з усталеним адекватним ставленням до особливостей загального і мовленнєвого розвитку дитини.

Середні показники тесту об'єднали 12 батьків в групу з типовим батьківським ставленням, яке декларується значущими дорослими на підставі досвіду виховання власними батьками.

Низькі показники за результатами тесту не зафіксовані.

Результати діагностики за тест-опитувальником «Батьківське ставлення» Т. Семенової, А. Варги, В. Століна наведено у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3 – Емпіричні дані за тест-опитувальником «Батьківське ставлення» Т. Семенової, А. Варги, В. Століна

Ім'я батьків	Прийняття	Кооперація	Симбіоз	Гіперсоціалізація	Невдаха
1. К. (Д.)	28	7	5	5	3
2. К.(Ас.)	26	1	3	5	4
3. Л. (Ар.)	20	4	3	5	4
4. Ол. (П.)	23	2	4	4	3
5. Ма. (Ст.)	25	4	5	4	2
6. Ма. (Ал.)	28	7	6	4	2
7. М. (Гера)	33	1	5	5	7
8. О. (Даня)	30	5	7	4	1
9. Л.(Вер.)	31	3	4	3	4

10. О (Мар.)	26	4	4	3	4
11. Л.(Мир)	24	5	4	4	3
12. Ан. (М)	20	1	3	4	6
13. Ма. (Ге.)	31	2	3	3	6
14. Л. (Міш.)	30	8	6	5	1
15. В.(Тім.)	14	2	3	5	7

За результатами анкетування батьків «Мовленнєвий розвиток дитини»

Л. Єрмоленко, можна сказати, що батьки розуміють свою необхідність в мовленнєвому розвитку дитини, але вони недостатньо знайомі з роботою логопеда і вважають, що якщо з їхньою дитиною займається логопед, то їм не потрібно брати участь в корекційній роботі. Результати дослідження наведено в табл. 1.4.

Таблиця 1.4 – Емпіричні дані за анкетною для батьків «Мовленнєвий розвиток дитини» Л. Єрмоленко

№ Ім'я батьків	Номер питання відповідь (Так+, ні-)									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Ксенія	+	+	-	Б.	-	Л.	Звук. Фонм, склад., Арт, П.Ч	-	-	+
2. Каміла	+	+	-	Б.	-	Л.	Фонм., Звук., П.Ч грамат,	-	-	-
3. Людмила	+	+/-	+/-	Б.	+	Л.	Звуков., П.Ч фонем., д.м,	+/-	-	+
4. Ольга	+	+/-	+	Б.,В	+	Л.	Звуко, П.Ч лексика, д.м, Арт,	+/-	-	+
5. Марія	+	+	+/-	Б.,В.	-	Л.	Звуко, П.Ч грамат,	-	-	+
6. Марина	+	+/-	-	Б.,В.	-	Л.	Звук, П.Ч грамат, Арт,	-	-	+
7. Марта	+	+	+	Б.,В.,Л.	+	Л.	все	+/-	-	-
8. Олена	+	+	-	Б.	-	Л.	Звуко, з.м, П.Ч	+	-	-
9. Людмила	+	+	+	Б.,В.	-	Л.	Звуко, П.Ч склад., Арт,	+/-	-	+
10. Олександра	+	+	-	Б.,В.	-	Л.	Звуко, П.Ч лексика, Арт,	+	-	-
11. Людмила	+	+	+	Б.,В.	-	Л.	Звук., з.м, Арт,		-	+
12. Анастасія	+	+/-	+/-	Б.,В.	-	Л.	Звук. Фонм, П.Ч		-	+
13. Марія	+	+	-	Б.,В.	+	Л.	Звук. лексика, д.м,		-	+
14. Людмила	+	+/-	+/-	Б.,В.	-	Л.	Звук., з.м, Арт, П.Ч		-	+
15. Вікторія	+	+/-	-	Б.,В.	-	Л.	Звук. Фонм, склад., Арт,		-	+

На формуальному етапі дослідження тільки в ЕГ дітей проводилися корекційно-розвивальні заняття за програмою «Щебетунчики» та паралельно

вдома відбувалися заняття за програмою «Взаємодіємо разом». В КГ дітей заняття проводились за звичайною програмою.

Метою програми «Щебетунчики» є створення системи засобів і умов для усунення мовленнєвих розладів і здійснення своєчасного та повноцінного особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Основні завдання програми:

- провести ранню комплексну діагностику мовлення;
- долати недоліки в мовленнєвому розвитку;
- виховувати артикуляційні навички звуковимови і розвивати слухового сприйняття;
- підготувати дітей до оволодіння елементами граматики;
- розвивати зв'язне мовлення дітей;
- збільшити словниковий запас;
- забезпечити динаміку досягнень дітей.

Укладена програма «Взаємодіємо разом» спрямована на взаємодію логопеда та батьків в процесі корекційної роботи з дітьми із ЗНМ. Програма розрахована на 7 тижнів, складається з 14 корекційних занять вдома разом з батьками по 25-30 хвилин кожне, що відповідає віковим особливостям дітей. Під час занять використовуються домашні іграшки, ігри, творчі завдання, прогулянки, казки.

На контрольному етапі дослідження за допомогою діагностичних методик відбулося повторне дослідження рівня мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в обох групах за допомогою методик, якими ми користувалися на констатувальному етапі дослідження, з метою визначення ефективності проведеної корекційно-розвивальної роботи з даної проблеми; батьківського ставлення до мовленнєвих порушень дітей, ставлення батьків до дітей, знання батьків про роботу логопеда. Слід зазначити, що на контрольному етапі діагностики діти були

більш розкуті, творчо підходили до деяких завдань, зник страх; батьки більше шли на контакт.

Перейдемо до більш детального аналізу результатів дослідження.

У таблицях 1.5 та 1.6 наведені кількісні дані за методиками дослідження на кожную дитину на контрольному етапі дослідження.

Таблиця. 1.5 – Кількісні результати на контрольному етапі дослідження в експериментальній групі

Ім'я дитини	Методика «Обстеження мовлення дітей» А. Малярчук	Методика «Розвиток слухового сприйняття дітей» Т. Кудрової	Методика «Вивчення словникового запасу мовлення дітей» М. Поваляєвої	Методика «Розвиток мовлення дітей» О.Кобилянської	Методика «Розвиток та корекція мовлення дітей» В.Акіменко
1. Діма	17	8	8	29	23
2. Аскар	9	8	4	19	7
3. Артем	18	8	3	18	23
4. Паша	17	8	4	19	7
5. Стефанія	18	7	12	19	23
6. Аліса	28	12	8	29	15
7. Гера	27	4	4	19	7
8. Даня	9	11	12	18	7
9. Вероніка	9	4	7	29	14
10. Марк	27	12	11	28	23
11. Мирон	9	4	8	19	7
12. Маша	29	11	7	17	15
13. Генріх	8	4	4	8	15
14. Міша	25	12	12	9	23
15. Тімур	29	12	8	9	15

Таблиця 1.6 – Кількісні результати на контрольному етапі дослідження в контрольній групі

Ім'я дитини	Методика «Обстеження мовлення дітей» А. Малярчук	Методика «Розвиток слухового сприйняття дітей» Т. Кудрової	Методика «Вивчення словникового запасу мовлення дітей» М. Поваляєвої	Методика «Розвиток мовлення дітей» О.Кобилянської	Методика «Розвиток та корекція мовлення дітей» В.Акіменко
1. Іванка	8	5	2	3	16
2. Стеша	10	5	1	4	8
3. Катя	11	9	9	21	2
4. Соня	20	9	5	20	16

продовження таблиці 1.6

5. Емілія	21	9	5	6	8
6. Женя	7	5	3	1	7
7. Міша Б.	11	6	5	2	16
8. Вероніка	11	5	6	10	8
9. Поліна	8	0	5	11	2
10. Настя	6	3	2	10	3
11. Поліна	5	2	2	12	2
12. Ксюша	21	1	3	20	4
13. Катя С.	4	2	1	2	3
14. Вова Б.	6	3	1	11	3
15.Аліна	13	9	2	10	2

За результатами контрольного етапу дослідження за тест-опитувальником «Батьківське ставлення» Т. Семенової, А. Варги, В. Століна батьки змінили своє ставлення до своєї дитини, почали більше приділяти їй уваги та більше проводити часу разом.

Результати діагностики за тест-опитувальником «Батьківське ставлення» Т. Семенової, А. Варги, В. Століна розміщені у таблиці 1.7.

Таблиця 1.7 – Емпіричні дані за тест-опитувальником «Батьківське ставлення» Т. Семенової, А. Варги, В. Століна на контрольному етапі дослідження

Ім'я батьків	Прийняття	Кооперація	Симбіоз	Гіперсоціалізація	Невдаха
1. К. (Д.)	31	8	6	5	2
2. К.(Ас.)	30	6	5	2	2
3. Л. (Ар.)	25	5	6	3	2
4. Ол. (П.)	28	6	6	2	1
5. Ма.(Ст.)	29	7	7	3	1
6. Ма.(Ал.)	33	8	6		1
7. М.(Гера)	33	5	5	2	4
8. О. (Даня)	32	7	7	5	1
9. Л.(Вер.)	33	5	6	4	2
10. О(Мар)	29	6	6	5	2
11. Л.(Мир)	28	5	5	4	1
12. Ан. (М)	27	5	5	2	4
13. Ма(Ге)	33	4	5	2	3
14. Л.(Міш)	32	8	7	5	1
15. В.(Тім)	20	2	5	2	4

Аналіз рівня компетентності батьків з питань мовленнєвого розвитку дитини, за анкетною для батьків «Мовленнєвий розвиток дитини» Л. Єрмоленко на контрольному етапі показав наступні результати: батьки розуміють свою значимість в мовленнєвому розвитку дитини, але вони недостатньо знайомі з роботою логопеда і вважають, що якщо з їхньою дитиною займається логопед то їм не потрібно приймати участь в корекційній роботі (табл. 1.8).

Таблиця 1.8 – Емпіричні дані за анкетною для батьків «Мовленнєвий розвиток дитини» Л. Єрмоленко на контрольному етапі дослідження

№ Ім'я батьків		Номер питання відповідь (Так+, ні-)									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Ксенія	+	-	+	Б.,В,Л	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-
2.	Каміла	+	-	+	Б.,В,Л	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-
3.	Людмила	+	+	+	Б.,В,Л	+	Л.Б.	Все перераховане	+	+	+/-
4.	Ольга	+	+	+	Б.,В,Л	+	Л.Б.	Все перераховане	+	+	+/-
5.	Марія	+	-	+	Б,В.	+	Л.Б.	Все перераховане	+	+	+/-
6.	Марина	+	+	+	Б,В.	+	Л.Б.	Все перераховане	+	+	+/-
7.	Марта	+	-	+	Б.В.Л.	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-
8.	Олена	+	-	+	Б.,В,Л	+	Л.Б.	Все перераховане	+	+	+/-
9.	Людмила	+	-	+	Б.,В,Л	+	Л.Б.	Все перераховане	+	+	+/-
10.	Олександра	+	-	+	Б.,В,Л	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-
11.	Людмила	+	-	+	Б.,В,Л	+	Л.Б.	Все перераховане	+	+	+/-
12.	Анастасія	+	+	+	Б.,В,Л	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-
13.	Марія	+	-	+	Б.,В,Л	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-
14.	Людмила	+	+	+	Б.,В,Л	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-
15.	Вікторія	+	+	+	Б.,В,Л.	+	Л.Б	Все перераховане	+	+	+/-

Після проведеної математично-статистичної обробки даних емпіричного дослідження всі показники рівня розвитку мовленнєвого розвитку знаходяться в зоні значимості ($p \leq 0,01$), це свідчить про наявність достовірних відмінностей між рівнями показників до та після проведення корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене емпіричне дослідження розвитку взаємодії педагогів та батьків в процесі корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення свідчить

про те, що рівень мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення буде вищим, якщо корекційна робота буде реалізована завдяки технології партнерства логопеда та батьків.

Доцільним, на наш погляд, є подальше впровадження у освітній процес закладів середньої освіти корекційно-розвивальної програми «Щебетунчики» та корекційно-розвивальної програми для батьків «Взаємодіємо разом».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації взаємодії педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у подальшому теоретичному вивченні досвіду Європейських країн з означеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Андрущенко А. І., Дубровський І. М. Система соціального партнерства. Харків : Видво. «Реал», 2004. 175 с.
2. Єфімова С. Налагодження партнерських стосунків з родинами. Київ : Управління освітою. 2008, №2. С.28-32.
3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

В. Штагер, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

Науковий керівник: Л. Ніколенко,

канд. пед. наук, доцент

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

***Анотація.** У статті розглядається теоретичний аспект проблеми формування культури шлюбних стосунків у старшокласників із порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступеня у спеціальних закладах освіти. Розглянуто основу даних порушень за класифікацією МКХ-11 та вказано на вплив особливостей розвитку когнітивних і фізіологічних процесів при формуванні культури шлюбних стосунків. Виокремлено теми уроків, що стосуються проблематики дослідження із навчальних програм «Основи здоров'я» та «Соціально-побутове орієнтування» та виділено їхні недоліки.*

***Ключові слова:** культура шлюбних стосунків, статеве виховання; особливості розвитку когнітивних процесів, фізіологічний розвиток, старшокласники із порушеннями інтелектуального розвитку, легкий розлад інтелектуального розвитку, помірний розлад інтелектуального розвитку.*

***Summary.** V. Shtaher. Analysis of scientific sources on the issue of forming marital relationship culture in high school students with intellectual disabilities. The article explores the problematic aspect of the impact of peculiarities in mental and physiological development on the formation of marital relationship culture*

during educational activities in special education institutions for high school students with intellectual disabilities. The shortcomings in the educational programs related to our research have been identified.

Keywords: *marital relationship culture, sex education; features of cognitive processes development, physiological development, high school students with intellectual disabilities, mild intellectual disability, moderate intellectual disability.*

Постановка проблеми. Основою родини, що покликана забезпечувати гармонію, взаєморозуміння, повагу та в цілому безпечне середовище для особистісного розвитку кожного з партнерів, виступають шлюбні стосунки.

Перші уявлення про те, як влаштована сім'я, яким чином будуються шлюбні відносини, зазвичай, дитина отримує в ході спостереження за своєю родиною. Однак, існує велика різниця між формуванням навичок культури шлюбних стосунків (КШС) в осіб з порушеннями когнітивного розвитку та без них. В останньому випадку формування цієї культури відбувається протягом усього життя як довільно, так і мимовільно (наприклад, спостерігаючи за дорослими: поведінкою, манерою одягатися, дотримуванням моральних норм; засвоюючи зразки поведінки у художніх фільмах, книжках, образотворчому та театральному мистецтві). В осіб з інтелектуальними порушеннями (ІП) процес мимовільного статевого виховання сповільнений, дифузний та несформований, а тому вони не виокремлюють із великої кількості матеріалу головне, не запам'ятовують багато важливої інформації та не переносять отримані знання у повсякденне життя. А тому формування КШС у цієї категорії здобувачів освіти має відбуватися як вдома, так і в школі, при чому розпочинати його потрібно до початку пубертатного періоду задля своєчасного формування необхідних знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями психофізичного розвитку осіб із інтелектуальними порушеннями займалися Л. С. Виготський [18], О. Р. Лурія [19], С. Я. Рубінштейн [21], В. М. Синьов [20], що вивчали особливості психічної та розумової діяльності; В. В. Шорохова [22] вивчала особливості уваги та психосоматичний стан;

М. К. Шеремет [23], О. В. Чеботарьова [24] вивчали процес та особливості формування мовлення; С. П. Миронова [25] займається аналізом та апробацією традиційних й інноваційних технологій навчання осіб із ІІІ. Питанням формування КШС та проблемою статевого виховання осіб з психофізичними порушеннями займається велика низка науковців, серед них О. Б. Кізь [28], Н. В. Никоненко [13], Л. О. Прядко [16], І. Скобун [17], В. О. Турка [15] та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підлітки із ІІІ потребують більш детального вивчення та розвитку КШС, оскільки саме в цей віковий період їхній організм змінюється, що значно впливає на психічний стан. А відповіддю на зміни може стати вчитель, який завжди дасть чітку й лаконічну відповідь, науково підкріплену інформацію та допоможе розібратися в усіх питаннях. На нашу думку, змісту освітніх програм, які мають теми із формування КШС, недостатньо, на що ми звернемо увагу в дослідженні.

Метою статті є теоретичний аналіз джерел з проблеми формування культури шлюбних стосунків у старшокласників із порушеннями інтелектуального розвитку і визначення шляхів вирішення обраної проблеми.

Виклад основного матеріалу. В основі формування КШС у старшокласників лежить статеве виховання. Відповідно до визначення Н. І. Архіпової [32, с. 7], «статеве виховання – складова загального процесу виховної роботи, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємин із представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до проблем статі. Автор зазначає, що у широкому сенсі статеве виховання розуміє під собою вплив оточуючого середовища на психосексуальний розвиток і формування індивіда.

Н. Никоненко [13] зазначає, що одним із головних завдань статевого виховання є усвідомлення учнями приналежності до певної статі та формування готовності до виконання відповідних статі ролей у суспільстві.

О. Б. Кізь у статті [28, с. 17] визначає, що побудова сімейних стосунків вимагає від особистості високої психологічної культури – самодостатності, інтернальності локусу контролю, гендерної чуйності та толерантності, здатності

до рефлексії. Гендерні відносини в сім'ї – це умовні ролі, визнані в громадянському суспільстві і державі, які обумовлюють культуру шлюбних стосунків. Гендерна обізнаність включає в себе розуміння та оволодіння системою знань, що стосуються рівності прав, свобод, обов'язків, відповідальності і можливостей для жінок і чоловіків у сфері сімейних відносин та самореалізації в особистому житті. Зважаючи на вищеперераховане, необхідно розвивати гендерну компетентність, що означає реальну можливість використання знань на практиці в життєвих ситуаціях.

Шлюб, за Г. В. Дворецькою [2], – це сімейний (духовний, економічний, сексуальний) союз (угода) між чоловіком і жінкою, що породжує їх права й обов'язки один до одного, до дітей та рідних.

Ґрунтуючись на опрацьованих наукових джерелах, сформуємо власне визначення культури шлюбних стосунків, на яке будемо спиратися протягом всієї подальшої роботи.

Культура шлюбних стосунків – це умовна система норм і правил, які підпорядковуються законодавству, культурним звичаям і традиціям, відповідають місцю проживання та національній приналежності двох партнерів і регулюють їхню соціальну, духовну, фінансову, сексуальну та фізичну взаємодію.

Г. Найдьонова [14, с. 4] вказує, що інтелектуальні порушення можуть різним чином впливати на психосексуальний розвиток та сексуальність дитини, оскільки вони визначають не лише її уявлення та ставлення до себе, сексуальні та суспільні відносини, але і її соціальне становище.

Щоб мати змогу детальніше розібратися в темі, взяти до уваги всі проблеми, що стосуються формування КШС, та визначити правильну стратегію вирішення цих проблем, вважаємо за необхідне розібрати вплив психічних особливостей розвитку старшокласників із легкими та помірними інтелектуальними порушеннями на формування знань, умінь та навичок КШС.

За МКХ-11 [26], легкий розлад інтелектуального розвитку (код 6A00.0) – це стан, який виникає в період онтогенетичного розвитку та характеризується

значно зниженим рівнем інтелектуального розвитку, можливістю до адаптації та соціалізації. Більша частина цих людей здатні до самообслуговування і виконання побутових завдань. У дорослому віці вони, зазвичай, мають можливість на самостійне життя та самозабезпечення, однак при цьому вони потребують відповідної підтримки. Помірний розлад інтелектуального розвитку має код 6A00.1 і характеризується несформованими когнітивними процесами, а саме пізнанням, тому що мислення є конкретним, інертним та непослідовним, через що логічні зв'язки слабо встановлюються, діти краще запам'ятають те, що пов'язано з їх фізіологічним задоволенням. Більшість таких осіб не матиме можливості на повне самоврядування та самостійне проживання в дорослому житті. Зазвичай, постійний догляд та допомога в побутових справах є невід'ємною частиною їхньої життєдіяльності.

Розглянемо детальніше особливості усіх когнітивних процесів старшокласників із ІІ та теоретично дослідимо важливість розвитку когнітивних процесів для формування культури шлюбних стосунків.

На початку вважаємо правильним розібрати порушення відчуття та сприйняття. Ці процеси є першою сходинкою до пізнання оточуючого світу (С. Я. Рубінштейн [21, с. 125-127]), а їх загальмованість та обмеженість негативно впливає на весь подальший розвиток людини. Зорове сприйняття в осіб із інтелектуальними порушеннями є звуженим і непослідовним, часто такі школярі не можуть зрозуміти цілісної картини того, що відбувається, їм дуже важко виділити головне. Ці аспекти є дуже важливими для педагогів, бо розуміючи вказані особливості, вчитель зважатиме на них в процесі підготовки наочного матеріалу для учнів. Також вагомою особливістю є інактивність процесу сприймання, за якою при погляді на предмет, дитина не прагне більш детально його вивчити або розглянути, тому що їй достатньо загального пізнання. А тому вчитель має при вивченні теми звертати увагу на головні аспекти вивченого, декілька разів зауважувати на тому, що саме слід запам'ятати, на що слід поглянути на зображенні або в тексті. Згідно з проведеними експериментами [21, с. 128-130], процес тактильного відчуття

має ті ж самі ознаки. Отож, для сприймання та відчуття є характерними дифузність, сповільненість, звужений обсяг, порушення системності, недиференційованість.

Н. П. Шороховою [22, с. 172] дуже вдало описуються особливості процесу уваги в дітей з ІП, її основними аспектами є перевага процесів збудження над гальмуванням, через що увага є нестійкою, діти не можуть її розподіляти та мають дуже вузький обсяг. Присутня несформованість довільної уваги, що також має негативний вплив на розвиток.

Учні з ІП мають низку особливостей пам'яті. У посібнику Л. О. Прядко [16, с. 17] вказано на такі аспекти цього процесу: важко встановлюються причинно-наслідкові зв'язки, через що елементарні вміння і навички формуються тривалий час та швидко забуваються за відсутністю постійного повторення та практики. С. Я. Рубінштейн [21, с. 167] пояснює ці особливості пам'яті слабкістю замикаючої функції кори головного мозку, що обумовлює маленький об'єм і сповільнений темп формування нових умовних зв'язків. Крім того, через недостатню концентрацію уваги, про яку ми зазначали раніше, відтворення навчального матеріалу відрізняється сильною неточністю. Тому при підготовці до заняття вчитель має модифікувати матеріал, спростити, зменшити його обсяг.

Найбільш порушеною сферою когнітивних процесів є пізнавальна діяльність, а саме – мислення. І. В. Войтюк [27, с. 2] охарактеризовано процес мислення осіб із інтелектуальними порушеннями таким чином: порушено усі розумові операції; знижено активність розумових процесів, разом із тим проявляється пасивність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; мислення формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; найбільш збереженим видом мислення є наочно-дійове; також присутня неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності тощо. Також науковиця вказує на переважну відсутність або неможливість абстрактного мислення. У зв'язку із

чим вважаємо, що педагог має зосередитися на найбільш збереженому виді мислення, а саме: наочно-дійовому, і впроваджувати якнайбільше наочних матеріалів та практичних завдань під час проведення уроків з учнями з ІІІ.

Прагнемо звернути увагу на мовленнєвий розвиток підлітків за О. В. Чеботарьовою [24 с. 18], яка вказує що без правильного навчання приблизно 25% людей із помірними інтелектуальними порушеннями так і залишаються немовленнєвими до підліткового віку. Їхнє мовлення формується дуже повільно, страждають усі сторони мовлення. Старшокласники із легким ІІІ мають кращий зв'язок мислення та мовлення. Для педагогів важливо звернути увагу на те, що учні повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо в тих випадках, коли вона містить декілька завдань. На уроках дуже важливо використовувати таблиці або картки, які немовленнєві діти можуть використати для висловлювання власної думки, відповідей на запитання та загалом як засіб комунікації.

Із аналізу когнітивних процесів можемо зробити висновок, що підлітки, котрі мають порушення інтелектуальної сфери, по-іншому сприймають навколишній світ й інформацію, що до них потрапляє, а тому, коли педагог прагне щось донести до учнів, він має враховувати особливості всіх когнітивних процесів і лише тоді навчання матиме результат.

У своїй роботі прагнемо розібрати процес формування культури шлюбних стосунків у підлітків із ІІІ, а тому вважаємо важливим розглянути не тільки формування когнітивних процесів, а й розвиток фізіології.

Серед особливостей фізіологічного розвитку важливо вказати, що він наближений до людей із нормою, а тому статеве дозрівання є невід'ємною частиною життєдіяльності кожного підлітка.

За даними багатьох джерел, серед яких і клінічні рекомендації обстеження осіб із інтелектуальними порушеннями [29], є відомості щодо ослабленого фізичного стану, певної кількості додаткових супутніх захворювань або порушень, слабкого імунітету. Однак, незважаючи на це, біологічний розвиток організму, як і процес статевого дозрівання, відбувається

вчасно або з запізненням на 2-3 роки, а тому робимо висновок, що люди із порушеннями інтелекту також мають статеві потяги, які часто стають фундаментом для формування романтичних відносин.

Для того, щоб мати можливість оцінити та дослідити продуктивність формування КШС у старшокласників із ІП, звернемося до освітньої програми з навчальної дисципліни «Основи здоров'я» [24, с. 9]. Особливу увагу ми звернули на те, що переважна більшість тем, що стосуються КШС, розглядаються у 9 класі, і на їх вивчення виділяється дуже мало часу. Також деякі з нижченаведених тем мають зв'язок із освітньою програмою з соціально-побутового орієнтування для старших класів [31], і там ці теми розглядаються також досить поверхово – їм приділено ще менше часу.

Проаналізувавши вищенаведені освітні програми, ми прийшли до висновку, що на вивчення великої кількості навчального матеріалу відводиться мало годин, теми в програмах не мають цілісної структури, а також є важливі теми, які не введено до вищевказаних освітніх програм. Зважаючи на особливості когнітивної сфери учнів з ІП, які було розглянуто раніше, вважаємо, що втілення всіх дидактичних завдань з цих тем за такий короткий час є нереальним, учні не можуть засвоїти знання, які є необхідними для їхньої життєдіяльності, під час уроків, потрібна додаткова цілеспрямована робота над формуванням КШС старшокласників з ІП.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу звертаємо увагу на необхідності реструктуризації освітніх програм інтегрованого навчального курсу «Основи здоров'я» та корекційно-розвиткового курсу «Соціально-побутове орієнтування», збільшення кількості навчальних годин для досягнення мети щодо формування КШС, статевого виховання старшокласників із ІП, а також додаткової освітньої роботи у позанавчальний час.

На основі вищеперерахованих аргументів пропонуємо впровадження факультативної програми, яка стане допоміжною до навчальних і допоможе більш ґрунтовно формувати КШС у старшокласників із ІП. Саме розроблення

такої програми та її перевірка є перспективою подальшої наукової роботи у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Архипова Н. І. «Статеве виховання юнаків». *Методична розробка години спілкування*. Державний навчальний заклад «Ковельський центр ПТО», 2020 URL: <https://www.kpl.volyn.ua/download/vz/14.pdf>
2. Выготский Л. С. *Собр.соч.: В 6-ти т.* М.: Педагогика, 1982. Т-2, 504 с.
3. Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності. К., 2020. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3005/Myronova-S.P.-Korektsiina-psykhopedahohika.-Olihofrenopedahohika.pdf>
4. Дворецька Г.В. *Соціологія: навч. посібник* К.: КНЕУ, 2002, 472 с. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-3005.html>
5. Кізь О.Б. Підготовка юнацтва до шлюбно-сімейних стосунків в контексті формування гендерної культури. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8883/1/%d0%9aiz%20Olha_2017_1.pdf
6. Лурия А.Р. *Основные проблемы нейролингвистики*. М.: 1975., 253 с.
7. МКХ-11 URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/ru#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentify%2f1207960454>
8. Навчальна програма «Соціально-побутове орієнтування» для 5-10 класів для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступенів. 2020
9. Найдьонова Г. О. Проблема психосексуального розвитку дітей із інтелектуальною недостатністю. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-17-2017-23.pdf>
10. Никоненко Н. В. Я дорослішаю. *Статеве виховання: наук. посіб.* К.: Ранок, 2020, 120 с.
11. Прядко Л. О. Дидактичні основи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: *метод. посіб.* Суми: РВВ СОППО. 2015. 114 с.
12. Рубинштейн С. Я. *Психология умственно отсталого школьника*. М.: ИОИ, 2016. 229 с.
13. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: *Підручник. Ч. 2. Навчання і виховання дітей*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.

14. Скобун І. Що таке статеве виховання і чому це важливо. Партнерство сім'ї, школи та громади. К., 2015, 16 с.
15. Турка О. В. Особливості фізичного розвитку дітей з розумовою відсталістю: *метод. рекоменда.*, 2014, 16 с. URL: https://turkarvo.at.ua/metodichni_rekomendaciji_dlja_pedagogiv_ta_batkiv.pdf
16. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Трикоз С. В. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: *навч.-метод. посіб.* К.: ІСП НАПН України, 2016., 148 с.
17. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології: *збірник наукових праць*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. № 23. 299 с.
18. Шорохова В. В. Увага та психосоматичний стан розумово відсталих школярів 1-3 класів. Актуальні питання корекційної освіти. 2014. Вип. 4. 451 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2014_4_52.
19. Myronova S. Method's curative education and psychotherapy technologies in the corrective work with mentally retarded children. Actual problems of the correctional education. Kamyanets-Podilsky: Medobory 2006, 2015. P. 218-228

А. Якімова, магістрантка 2 курсу
Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара
Науковий керівник: В.Липа
канд. пед. наук, доцент

РОЗВИТОК УМІННЯ ВЕСТИ БЕСІДУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

***Анотація.** Розглянуто проблеми розвитку вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення, проаналізовані психолого-педагогічні особливості сформованості мовлення у дітей з інтелектуальним порушенням. Запропонована орієнтована програма розвитку уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення. Результати роботи можуть бути використані в практиці педагогів та психологів, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями, для більш ефективної роботи з розвитку мовлення та сформованості комунікативних навичок в умовах сучасності.*

***Ключові слова:** спілкування, розумова відсталість, корекційно-виховна робота, розвиток уміння вести бесіду, навчально-пізнавальна діяльність.*

***Summary. A. Yakimova. Development of the ability to conduct a conversation in primary school children with mental underdevelopment in today's conditions.** The problems of the development of conversation in children of primary school age with mental retardation in today's conditions are considered, the psychological and pedagogical features of the formation of speech in children with intellectual disabilities are analyzed. A targeted program for the development of the ability to conduct a conversation in children of primary school.*

Keywords: *communication, mental retardation, correctional-educational work, development of the ability to conduct a conversation, educational and cognitive activity.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день постає гостра проблема в суспільстві, щодо переживання подій сучасності, яке спричинено війною 24.02.2022р. Люди стикаються кожного дня з стресовими ситуаціями, подіями, які пов'язані з сьогоденням. Особливо, уразливими є діти, які переживають кожний стрес по-різному. Під час стресової ситуації діти, швидше за все, відчують занепокоєння, тривогу і страх, при цьому їх можуть лякати ті ж речі, що і дорослих людей. Так, вони можуть боятися за власне життя і життя своїх рідних.

Однією з головних задач для держави сьогодення постає створення безпечних умов життя, правильність та відкритість бесіди про сучасність, формування певних правил безпеки життєдіяльності. Нажаль діти порушеннями інтелектуального розвитку значно важче сприймають події сучасності. Головною задачею стає формування розвитку уміння вести бесіду про сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти формування комунікації та подолання поведінкових розладів у дітей з ООП висвітлено Н. Компанець, Л. Коваль-Бардаш та ін.

Проблему розвитку вести бесіду в умовах сьогодення досліджували О. Іванова, І. Пінчук, О. Хаустова, Н. Степанова та ін.

Вирішальна роль формування розвитку вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку визнається численними вченими і педагогами-практиками як в області дефектології (Л. Калминкова, М. Вашуленко, Т. Байбара, О. Савченко та ін.), так і в області психології (С. Гончаренко, Т. Піроженко та ін.).

Але, на даному етапі залишилися не розв'язані проблеми, щодо формування розвитку вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку в умовах сьогодення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання розвитку вести бесіду про сьогодення з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку виявляється складним, але складнощі згладжуються за допомогою психолого-педагогічної реабілітації засобами профілактики, корекції, відновлення, яка впроваджується, зокрема, через провідну ігрову діяльність та навчання у спілкуванні.

Мета статті: Розкрити шляхи розвитку вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день постає гостра проблема міжособистісного спілкування та уміння вести бесіду у процесі становлення особистості та індивідуальності молодшого школяра в умовах сьогодення. Особливо, як вчити дітей з розумовою відсталістю вести бесіду про сьогодення. Оволодіння здатністю до уміння вести бесіду створює передумови для людських соціальних контактів, завдяки яким формуються і уточнюються уявлення дитини про навколишній світ, створюється певне враження про навколишню дійсність. На сучасному етапі навчання молодших школярів бесіда розглядається з позицій комунікативного підходу, як найбільш ефективного й соціально орієнтованого методу (М. Вашуленко, Л. Варзацька, М. Пентелюк) [6].

Спілкування – не просто спосіб проведення дозвілля, а й засіб самовираження, встановлення нових людських контактів. Належність до групи підвищує впевненість дитини в собі і дає додаткові можливості самоствердження [2].

В учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю часто зустрічається несформованність мовленевого компонента. Діти не можуть повноцінно розгортати сюжетну гру, відчують труднощі при вирішенні спеціально створених ситуацій.

Щоб діти з розумовою відсталістю стали повноцінними учнями, їм треба пройти певний період формування уміння вести бесіду один з одним. Це складний і багатогранний корекційний процес. Він торкається не лише

усунення чи пом'якшення недоліків у навчально-пізнавальній діяльності, а й потребує вирішення особистісних проблем кожної дитини, її ставлень до самої себе, однолітків, дорослих та навколишнього світу [5].

Аналізуючи дані наукових досліджень, щодо методів роботи з дітьми з розумовою відсталістю виокремлюють комплекс заходів, які спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення, особистості дитини.

Під час корекційно-виховної роботи необхідно здійснювати як диференційний (який базується на врахуванні типологічних особливостей різних форм інтелектуального порушення, різних ступенів дефектності пізнавальної діяльності), так й індивідуальний підхід, пов'язаний з глибиною інтелектуальної недорозвиненості конкретної дитини, рівнем її розумової та фізичної працездатності, особливостями емоцій, почуттів, волі, спрямованості особистості тощо [4, с.15].

Корекційно орієнтоване навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю у допоміжних школах дають їм змогу оволодіти певною трудовою спеціальністю, в них формуються розумові здібності, що дозволяють самостійно висловлювати думки, розвиває словесно-логічне мислення, також допомагає орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності, виховуються досить стійкі риси особистості, що зумовлюють таке ставлення до людей, колективу, праці, навколишнього світу, морально-естетичних норм, яке відповідає ціннісним орієнтаціям суспільства [3, с. 233–235].

Формування та розвиток уміння вести бесіду учнів з розумовою відсталістю здійснюється з використанням нетрадиційних методів навчання.

У цьому аспекті потрібно застосовувати парні та групові форми діяльності учнів з розумовою відсталістю. Доцільно навчати їх самостійному визначенню теми та мети уроку, висловлюванню власних очікувань та прагнень, і самостійно узагальнювати матеріал у підсумку уроку.

Також методами розвитку уміння вести бесіду в учнів може бути застосування дискусій та/або дебатів. Треба вчити учнів проводити дискусії, бути учасниками дебатів, щоб у різних ситуаціях життя уникати неприємних висловлювань, досягати успішних результатів у навчальній діяльності.

Сформувати навички вести бесіду школярів допомагають комунікативні та мовленнєві вправи, творчі завдання, які спрямовуються на розвиток вмінь слухати та висловлювати свою думку. Їх виконання призводить до ведення дискусій, співпраці, створенню діалогів і монологів, складанню загадок, віршів, казок, оповідань тощо [1].

Таким чином, формуючи та розвиваючи уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю можна сприяти у досягненні творчого розвитку. Потрібно заохочувати учнів в цінуванні мови і мовлення, відчутті краси мовного змісту, збагаченні власного словникового запасу, формуванні культури мовлення, розвитку зв'язного мовлення, виникненню бажання та вміння передавати думки та враження за допомогою мовних засобів. Як наслідок, пробуджується уява та фантазія, прагнення до творчості.

Тож, при підготовці корекційно-розвивальної програми ми враховували переважно особливості розвитку дітей з вище зазначеними порушеннями та включали біль вправ на корекцію найпоширеніших проблем у розвитку уміння вести бесіду про умови сьогодення.

Корекційно-розвивальна програма «Балачка» спрямована на розвиток уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю.

Програма розрахована на 4 тижні, 15 позакласних занять по 40 хвилин у підгрупах по 6 дітей, що відповідає віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та вимогам до організації корекційної роботи з ними.

Мета програми: сприяти розвитку уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення.

Завдання програми:

1. Розвивати діалогічне мовлення.
2. Розвивати мовленнєву активність.
3. Розширювати словниковий запас.
4. Вчити працювати у групі, комунікувати з іншими.
5. Розширювати знання про умови життя сьогодення.
6. Вчити правила безпеки життєдіяльності; допомога іншому;

розуміння подій сучасності та як діяти в небезпечній ситуації.

Цільова група: діти молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю.

Організація занять:

- Підгрупи по 6 дітей+2 дорослих;
- Тривалість заняття 40 хвилин;
- Частота занять – 3-4 заняття на тиждень;
- Кількість занять: 15.

Матеріал був підібраний на основі досліджень науковців про особливості розвитку уміння вести бесіду дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення, доповнений завдяки порадам досвідчених логопедів-дефектологів, та випробуваний на власному досвіді роботи з такими дітьми.

Орієнтовна програма розвитку уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумової відсталістю в умовах сьогодення представлена в таблиці 1.

Розроблений комплекс вправ був спрямований на вияв індивідуальних здібностей спілкування та взаємодії дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю, на розвиток сприйняття умов сьогодення, на поєднання ігор та вправ для формування вести бесіду один з одним про сучасність, на формування елементарних навичок мовленнєвого спілкування та подальшої адаптації та соціалізації в соціумі сьогодення.

Таблиця 1 – Орієнтовна програма розвитку уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумової відсталістю в умовах сьогодення.

№	Вид роботи	Завдання	Методи і прийоми
1	Знайомство	1. Створення позитивного емоційного комфорту. 2. Розвиток навичок спілкування, групової взаємодії, поваги та доброзичливого ставлення до інших. 3. Розвиток комунікативних здібностей.	1. Пісня «Привіт-привіт!» 2. Вправа «Мій настрій». 3. Руханка «Українка». 4. Вправа «Передача почуттів». 5. Рефлексія.
2	Групова робота. Тема: «Я і суспільство».	1.Формування вміння дітей працювати у парах та групах, відчувати відповідальність за іншого. 2. Збагачування знань учнів про українську символіку. 3. Створення позитивного мікроклімату у класі. 4. Розвиток мислення, пам'яті, уваги та мовлення. 5.Виховання патріотичного почуття.	1. Вправа «Ввічливі слова». 2. Ребуси «Українська символіка» 3. Руханка «Ой у лузі червона калина». 4. Вправа «Луна». 5. Рефлексія.
3	Колективна робота. Тема: «Допоможи Песу Патрону».	1.Вчити дітей основам мінної безпеки; працювати командою, поважати думку один до одного. 2.Розвиток комунікативних навичок. 3.Виховання турботливого ставлення до інших.	1. Гра з Песом Патроном «Мінна безпека». 2. Руханка «Пес Патрон» 3. Мийка «Песа Патрона». 4. Рефлексія
4	Колективна робота. Сюжетно-рольова гра «Вірний товариш».	1.Формування уявлення дітей про справжню дружбу. 2.Вчити взаємодіяти з іншими людьми, дружити та допомагати один одному. 3.Закріплення правил соціальних норм сучасності. 4. Вчити дітей правильно діяти в небезпечних ситуаціях. 5.Розвиток розуміння та здатність до аналізу подій сьогодення.	1. Вправа «Тільки разом». 2. Перегляд відео «Дітям про війну в Україні». 4. Вправа 3 «Долоньки». 5. Рефлексія.

5	Групова робота. Тема: «Ми всі рівні».	1.Вчити доброзичливо та поважно відноситися один до одного. 2.Формування умінь чути інших людей, не порівнювати та не критикувати. 3.Розвиток мислення, пам'яті, уваги та мовлення.	1. Вправа «Вправа з м'ячем». 2. Вправа «За склом». 3. Пісня «Ми з України». 4. Вправа «Я радий/а, що з тобою знайомий/а, мені подобається в тобі...». 5. Рефлексія.
6	Колективна робота. Тема: «Мій клас».	1.Вчити дітей взаємодіяти один з одним. 2.Формування уявлень про нашу неньку Україну. 3.Формування лідерських рис особистості. 4.Розвиток почуття єдності, поваги до інших. 5.Виховання патріотичного почуття.	1. Гра «Пінгвіни». 2. Руханка «Вишиванка». 3. Вправа «Проективні малюнок». 4. Рефлексія.
7	Групова робота. Тема: «Веселі старти».	1.Закріплення знань дітей роботи у групі та в парах. 2.Формування уявлень про українських захисників. 3.Розвиток фізичних та особистісних якостей. 4.Розвиток комунікативних навичок. 5.Виховування толерантного ставлення по відношенню до інших.	1. Вправа «Розумники». 2. Естафета «Передача м'яча над головою». 3. Естафета «Біг солдатів». 4. Нагородження команди переможців. Рефлексія.
8	Індивідуальна робота. Тема: «Я розумію почуття інших».	1.Вчити сприймати емоції та почуття один одного. 2.Формування умінь чути інших людей, не порівнювати та не критикувати. 3.Розвиток сприйняття емоційного стану, мовлення та мислення. 4.Виховування толерантного ставлення один до одного.	1.Вправа «Компліменти». 2. Пальчикова гімнастика «Мої пальчики». 3. Вправа «Лайки». 4. Рефлексія.
9	Колективна робота. Тема: «Я вмію поважати думку інших».	1.Закріплення набутих знань дітей до співпраці один з одним. 2.Розвиток комунікативних навичок. 3.Виховування доброзичливого ставлення до інших.	1. Вправа «Веселка». 2. Відео-перегляд «Я вмію слухати інших». 3. Руханка. 4. Вправа «Про що запитати при зустрічі?» 5. Рефлексія.

продовження таблиці 1

10	Колективна робота. Тема: «Спільна діяльність».	1. Згуртування колективу, розширення сенсорної чутливості, творча взаємодія учасників між собою.	1. Вправа «Привітання». 2. Гра «Сліпий і поводитир». 3. Руханка «Веселка». 4. Гра «Вагончик». 5. Рефлексія.
11	Індивідуальна робота. Тема: «Подарунок другові».	1.Формування у дітей толерантне ставлення один до одного. 2.Розвиток вміння уяви, творчих здібностей. 3.Виховування інтереса до творчої роботи.	1. Вправа «Дощик». 2. Творча робота «Подарунок для друга». 3. Руханка «Про друзів». 4. Рефлексія.
12	Групова робота. Тема: «Довірливе спілкування».	1.Розвиток експресивної поведінки. 2.Розвиток міжособистісної довіри шляхом вербальних і невербальних засобів спілкування. 3.Виховування толерантного ставлення один до одного.	1. Вправа «Долоньки до долоньки, спина до спини». 2. Вправа «Дзеркало». 3. Пальчикова гімнастика «Мої пальчики». 4. Гра «Луна». 5. Рефлексія.
13	Колективна робота. Тема: «Згуртовування класу».	1.Формування навичок конструктивної комунікації, згуртування колективу.	1. Вправа «Привітання». 2. Вправа «Однакові скульптури». 3. Руханка «Ми – разом». 4. Вправа «Черевики». 5. Рефлексія.
14	Індивідуальна робота. Тема: «Прийми іншого»	1.Розвиток адекватного сприйняття інших людей, зняття внутрішніх заборон на своїх емоційних проявів.	1. Вправа «Дощик». 2. Вправа «Хто це?». 3.Фізкультхвилинка «Я вмію швидко рухатися». 4. Вправа «За склом». 5. Рефлексія.
15	Підведення підсумків. Тема: «Я вільно спілкуюся».	1.Закріплення знань дітей з правил спілкування з людьми. 2.Вчити дітей бути стриманими, вольовими. 3.Розвиток вмінь приймати важливі рішення, саморегуляцію, логічне мислення. 4.Виховування самоповаги та повагу до інших.	1. Пісня про «Україну». 2. Вправа «Квітка за спиною». 2. Руханка «Дивосвіт». 3. Вправа «Долоньки». 4. Рефлексія.

Висновки та перспективи дослідження. Спираючись на аналіз спеціальної літератури, ми визначили, що розвиток уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю є важливим етапом формування до соціалізації, адаптації до умов сучасності. Як висновок,

формування розвитку мовлення, зокрема, діалогічного мовлення та смисло-логічного мислення, є чинником, що стимулює розвиток спілкування.

Таким чином, зроблений аналіз наукових робіт дав нам змогу сформулювати гіпотезу нашого дослідження, що розвиток уміння вести бесіду про умови сьогодення ефективно впливає на рівень обізнаності учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю, за умови спеціально розробленої корекційно-розвивальної програми «Балачка».

Розроблений комплекс вправ був спрямований на вияв індивідуальних здібностей спілкування та взаємодії дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю, на розвиток сприйняття умов сьогодення, на поєднання ігор та вправ для формування вести бесіду один з одним про сучасність, на формування елементарних навичок мовленнєвого спілкування та подальшої адаптації та соціалізації в соціумі сьогодення.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у висвітленні методичних підходів розвитку уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення.

Для розвитку уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення необхідна реалізація комплексного підходу тому, що успішна корекційна діяльність можлива лише при взаємодії педагогів, учнів та їх батьків.

Список використаних джерел

1. Гавриш, Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч.-метод. посіб. К., 2006. 119 с.
2. Ключєва Н В., Касаткина Ю.В. Учимо дітей спілкуванню. Популярний посібник для батьків і педагогів. Київ, 2006. 378 с.
3. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи колекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
4. Організаційно–методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін., Київ: 2018. 252 с.

5. Савченко, О. Я. Сучасний урок у початкових класах. К.: Магістр, 1997. 255 с.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.

Вимоги до оформлення статей у збірник наукових праць

«Актуальні проблеми педагогіки»

Матеріали мають бути представлені у друкованому вигляді обсягом 8-10 сторінок формату А4.

Мова друку: українська або англійська. Електронний варіант виконувати в текстовому редакторі WORD (шрифт 14, Times New Roman, інтервал 1,5). Параметри сторінки: зверху, знизу, ліворуч, праворуч – 2 см, абзацний відступ – 1,25 см. Оригінальність від 85%.

Оформлення статті здійснювати таким чином.

У верхньому лівому кутку першої сторінки напівжирним шрифтом проставляється індекс УДК. Якщо ви є студентом ДНУ, то можете отримати УДК безкоштовно у бібліотеці ДНУ, особисто чи замовивши онлайн (librarydnu@gmail.com). Деталі: <http://library.dnu.dp.ua/>

До бібліотеки подаєте таку інформацію:

1. ПІБ автора, факультет та кафедра
2. Назва статті, анотація, ключові слова

Нижче через інтервал з правої сторони напівжирним шрифтом друкується прізвище та ініціали автора (авторів).

Приклад оформлення:

Якщо один автор:

К. Антоняк, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

Науковий керівник: Л. Ніколенко,

канд. пед. наук, доцент

Якщо декілька авторів:

Л. Ніколенко,

канд. пед. наук, доцент

К. Антоняк, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

Назва друкується великими літерами напівжирним шрифтом 14 кегль, вирівнювання – посередині.

Анотація друкується *курсивом* двома мовами (українською 500-550 друкованих знаків без пробілів; англійською 300-350 друкованих знаків без пробілів) і починається із зазначення прізвища та ініціалів автора(ів). Після ініціалів відповідною мовою вказується назва статті. В кінці кожної анотації необхідно вказати ключові слова (3-10 слів або словосполучень). Далі через рядок подається текст основної частини статті.

Увага! Якщо в анотації декілька авторів, то вони вказуються через кому. Приклад: *Summary. L. Nikolenko, K. Antonyak. [Назва статті на англійській]. [Текст анотації на англійській].*

У рукописі слід виділити такі **елементи статті**:

1. постановка проблеми;
2. аналіз останніх досліджень і публікацій;
3. виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми;
4. мета статті;
5. виклад основного матеріалу;
6. висновки та перспективи дослідження.

Обов'язкове наведення в тексті посилань на список використаних джерел. Посилання на джерело в тексті подавати в квадратних дужках [5, с. 17], де перша цифра – номер джерела в «Списку використаних джерел», друга – сторінка. Якщо посилаєтесь одразу на два джерела, то номери пишуться через двокрапку [5; 6].

Оформлення текстової частини, рисунків та таблиць повинно відповідати вимогам ДСТУ 3008-95 до оформлення ілюстрацій та таблиць. Ілюстрація позначається словом «Рисунок ____» та нумерується арабськими цифрами, які разом із назвою ілюстрації розміщують **після** пояснювальних даних, наприклад, «Рисунок 1 – Схема формування комунікативних навичок...». Положення рисунка в тексті. Виділення кольором і кольорові малюнки та графіки небажані (друк чорно-білий). Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

Цифровий матеріал оформлюють у вигляді таблиці відповідно до рис. 2. Таблицю слід розташовувати безпосередньо після тексту, у якому вона згадується вперше, або на наступній сторінці. На всі таблиці мають бути посилання в тексті. Приклад оформлення таблиці подається нижче (див. табл. 1). Назва таблиці друкується малими літерами (крім першої великої) і вміщується над таблицею. Назва має бути стислою і відображувати зміст таблиці.

Приклад:

Таблиця 1 – Орієнтовна програма розвитку та корекції соціальних навичок дітей із аутизмом в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору

№	Вид роботи	Завдання	Методи і прийоми
1	Знайомство	1. Взаємодія з іншими 2. Налагодження контакту між дітьми 3. Розвиток мовленнєвих та комунікативних здібностей	1. Написання крейдою на асфальті свого імені та представлення себе 2. Малювання свого символу та розповідь про нього

Рисунок 2 – Схема оформлення таблиці

Списки оформлюються так: нумеровані: «1.», «1)», «а»; марковані: «–». Відступи в списку через пробіл.

Список використаних джерел (шрифт 12, звичайний) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно **ДСТУ 8302:2015** «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні вимоги та правила складання». Бібліографічні описи друкуються без автоматичної нумерації.

Наприклад:

1. Андрющенко Т. К. Особливості навчання дорослих. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Черкаси, 2008. Вип. 123. С. 3–6.

2. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти. *Освітня політика: портал громадських експертів*. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u/-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>

3. Tsarenko K. V. The methods of assessment of professional and pedagogical competence of youth sports school trainer-teachers on refresher courses. *Scientific discussion*. Praha, 2017. Vol 1. № 4. P. 45–51.

Детальний перелік оформлення, різних джерел можете подивитись за посиланням:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l6O6r98kLz4J:https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/4518/pravylaoformlennyaspyskuvykorystanyhdzherel.pdf&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ro>

Просимо авторів також звернути увагу на такі моменти:

1. відступ першого рядка кожного абзацу робиться не «пропусками», а за допомогою «табулятора» або автоматично через меню Microsoft Word;

2. відстань між словами – не більше 1 пропуску;

3. використовувати дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками відповідно до тексту.

4. не допускаються скановані та великі таблиці, скановані (сфотографовані) або незгруповані рисунки.

Увага! Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за оригінальність тексту, підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Матеріали надсилати до **22 листопада 2024 року** на адресу kryvorotko@fpso.dnu.edu.ua

Вартість публікації статті – 40 грн/сторінка. Номер рахунку для сплати буде надаватись після допуску статті до публікації.

Редколегія залишає за собою право відмовити авторові/авторам в публікації статті, яка не відповідає вимогам.

Приклад оформлення статі:

УДК 373.2. 091.33:792.091]-056.264

К. Антоняк, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

Науковий керівник: Л. Ніколенко,

канд. пед. наук, доцент

ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

***Анотація.** Розглянуто зміст понять «театр», «театр для дітей», «театральне мистецтво». Проаналізовано театральне мистецтво яке є ефективним корекційним засобом лексико-граматичного недорозвинення*

мовлення. Визначено зв'язок драматизації з грою. Описано театралізовані ігри залежно від художнього оформлення та різновиди ігор-драматизацій. Запропоновано типи підготовчих вправ до гри-драматизації. (500-550 знаків без пробілів)

Ключові слова: театр для дітей, театральне мистецтво, ігровий образ, лексико-граматичне недорозвинення мовлення, гра-драматизація, активізація різних сторін мовлення. (3-10)

Summary. *K. Antonyak. Theatrical art as a means of correcting lexico-grammatical underdevelopment of speech in preschoolers. The contents of the concepts "theater", "theater for children", "theater art" are considered. The connection between dramatization and play has been identified. Theatrical games are described, depending on the decoration and the variety of dramatization games. The types of preparatory exercises are suggested. (300-350 знаків без пробілів)*

Keywords: theater, theater for children, theater art, play image, speech, dramatization, theatrical production, drama, play-dramatization, theatrical games, emotional development, activation of different sides of speech. (3-10)

Постановка проблеми.[Текст]

Аналіз останніх досліджень і публікацій.[Текст]

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.[Текст]

Мета статті:[Текст]

Виклад основного матеріалу. [Текст]

Висновки та перспективи подальших досліджень. [Текст]

Список використаних джерел

1. Макаренко Л. В. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність. Київ: Шк. світ, 2008. 128 с.

Зміст

Василенко Б. Інноваційні напрями роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку	3
Костюк А. Інтерактивні ігри як форма проведення логопедичних онлайн-занять	11
Купрас В., Ромашко М. Аналіз наукових джерел з проблеми розвитку навичок стресостійкості у дітей з порушенням зору в умовах війни	20
Липа В., Нагорна Ю. Формування учнівської компетентності дітей із порушеннями інтелекту в умовах змішаного навчання	30
Лубенець А. Формування умінь і навичок безбар'єрного спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня	39
Мосякова Т. Розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з аутистичними розладами	46
Мусієнко А. Теоретичні аспекти формування регулюючої функції мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку	54
Нічуговська Л., Калінічева Х. Гендерне виховання дітей з порушенням психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти	62
Переворська О., Лемещенко К. Розвиток діалогічного мовлення дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення	70
Петренко К. До проблеми формування комунікативних навичок дошкільників із ЗНМ в умовах дистанційного навчання	78
Радченко О. Проблема розвитку навичок комунікації учнів інклюзивного класу в умовах дистанційного навчання	87
Силантьєва О. Фінансова грамотність у підлітків з особливими освітніми потребами	96
Соколенко О. Аналіз сучасних наукових поглядів на феномен синдрому дефіциту уваги та гіперактивності у дітей дошкільного віку	105
Стрілецька О. Розвиток взаємодії педагогів і батьків в інклюзивному освітньому середовищі	114

Штагер В. Теоретичний огляд проблеми формування культури шлюбних стосунків у старшокласників із інтелектуальними порушеннями	124
Якімова А. Розвиток уміння вести бесіду у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в умовах сьогодення	134
Вимоги до оформлення статей у збірник наукових праць	145

Наукове видання

Українською мовою

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ

Збірник наукових праць

Випуск 10

*За загальною редакцією кандидата педагогічних наук,
доцента Ніколенко Л. М.*

.....
Окремі доповіді друкуються в авторській редакції

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів

*За зміст, наукову новизну, достовірність та точність викладеного матеріалу
відповідальність покладається на авторів*
.....

Відповідальний редактор Біла К. О.

Технічний редактор Біла К. О.

Оригінал-макет Криворотько А. О.

Здано до друку 22.12.23. Підп. до друку 26.12.23. Формат 60x84 1/16.

Гарнітура – Times. Папір офсетний. Спосіб друку – плоский.

Ум. друк. арк. 6,75. Обл.-вид. арк. 6,88.

Тираж 50 пр. Зам. № 1222-03/1.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.09

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Україна, 49000, м. Дніпро, пр. Д. Яворницького, 111, оф. 1
+38 (099) 7805049; +38 (067) 2100256
www.impact.dp.ua e-mail: impact.dnepr@gmail.com